

Relatório de Estágio Profissional

Ensinar Educação Física: pensar e agir para um futuro a (re)definir

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador: Mestre Manuel Campos

Ricardo Jorge Cardoso de Oliveira

Porto, setembro de 2014

Ficha de catalogação

Oliveira, R. (2014). *Ensinar Educação Física: pensar e agir para um futuro a (re)definir*. Porto: R. Oliveira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, COORDENAÇÃO MOTORA.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me possibilitar o cumprimento de um sonho e, particularmente, aos meus pais, pelo apoio incondicional em todas as fases da minha formação.

À Sara, por tudo o que nos une, por ter sido a minha confidente e me encorajar ao longo de todo o processo.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, responsável pela minha formação nos últimos cinco anos.

Ao meu Professor Orientador de Estágio, o Mestre Manuel Campos, pela disponibilidade e apoio constantes e, fundamentalmente, por acreditar no meu trabalho.

Ao meu Professor Cooperante de Estágio, o Doutor Marco Bastos, pelo apoio constante, pelo conhecimento transmitido e por exigir, sistematicamente, a justificação das minhas opções.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio: Ana Rita, Fábio Baquetas e Susete Vaz Pedro, pela partilha de tantos momentos e conhecimentos ao longo deste ano letivo.

A toda a comunidade educativa da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gondomar, pela simpatia e disponibilidade com que me recebeu como professor, neste ano letivo.

Aos meus alunos, pela gratificante experiência que me proporcionaram, sobretudo ao nível dos desafios que me colocaram e dos saberes que partilhámos.

A todos, o meu muito OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	III
Índice Geral.....	V
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Anexos.....	XI
Resumo	XIII
Abstract.....	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. Dados Biográficos e Formação Inicial.....	3
2.2. Das expectativas às linhas de orientação geral para a ação no Estágio Profissional.....	6
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	11
3.1. Contexto Legal e Institucional do Estágio Pedagógico	11
3.2. A Escola como instituição socialmente construída e mandatada	13
3.3. Ação educativa e legitimação da Educação Física	14
3.4. Uma Escola em concreto: a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar	18
3.5. A turma.....	22
4. Realização da Prática Profissional	25
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	25
4.1.1. Conceção: a fase da tomada de conhecimentos e de (re)produção de normativos na ação docente	26
4.1.2. Planificação: espelho (desejado) de segurança e eficácia	28
4.1.3. Dimensões da intervenção pedagógica e eficácia do ensino e aprendizagem	37
4.1.3.1. Clima relacional e controlo disciplinar	37
4.1.3.2. Gestão	43
4.1.3.3. Instrução	47

4.1.4. Estratégias adotadas no ensino das diferentes modalidades	56
4.1.5. Avaliação: a procura por uma justiça utópica	59
4.1.6. Circunstâncias imprevistas e prevenção	63
4.1.7. Aulas observadas e constatação da evolução enquanto professor .	65
4.2. Participação na Escola e Relações com a comunidade	67
4.2.1. Integração na Comunidade Escolar	68
4.2.2. Direção de Turma	72
4.2.3. Desporto Escolar	75
4.2.4. Atividades dinamizadas pelo Grupo de Educação Física	77
4.3. Desenvolvimento Profissional	81
4.3.1. Competência Profissional e Processo Reflexivo	81
4.4. O efeito da aplicação de um programa de treino na Coordenação Motora de alunos de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico	86
4.4.1. Resumo	86
4.4.2. Introdução	87
4.4.3. Objetivos	90
4.4.4. Metodologia	91
4.4.5. Apresentação e Discussão dos Resultados	95
4.4.6. Conclusões	102
4.4.7. Bibliografia	102
5. Conclusão e Perspetivas Futuras	105
6. Referências Bibliográficas	109
7. Anexos	i

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de distribuição dos cinco grupos pelas estações para a aplicação do programa de treino.....	89
Figura 2 – Comportamento dos valores médios do QM de ambos os grupos em função dos momentos de avaliação.....	97

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características comuns a todas as UD e capacidades coordenativas destacadas em cada estação.....	89
Quadro 2 – Integração das UD em cada estação.....	90
Quadro 3 – Apresentação das medidas descritivas (valores médios, desvios-padrão, valores mínimos e máximos) em cada grupo e no total da amostra dos quatro testes da bateria KTK e do QM em cada momento de avaliação.....	93
Quadro 4 – Significância das diferenças entre grupos nos valores médios obtidos nos testes do KTK e no QM, em cada momento de avaliação.....	94
Quadro 5 – Significância das diferenças entre os resultados obtidos na primeira avaliação e os resultados obtidos na segunda avaliação, em cada um dos grupos.....	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Materiais e protocolo para a aplicação da bateria de testes KTK.....i

RESUMO

O presente documento resulta do Estágio Profissional realizado no âmbito da unidade curricular inserida no 2º ciclo de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que teve lugar na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gondomar, durante o ano letivo 2013 / 2014.

Este Relatório de Estágio Profissional tem como objetivo reportar um conjunto de reflexões e um contributo investigativo relacionados com as experiências vivenciadas num contexto específico de ensino. Engloba cinco pontos. No ponto “Introdução” são contemplados os objetivos do Relatório de Estágio Profissional, a contextualização e a estrutura do documento. No segundo, referente ao “Enquadramento Pessoal”, apresento os meus dados biográficos, vivências académicas e desportivas prévias ao momento de estágio profissional, mais as expectativas relativas a este último. O ponto seguinte diz respeito ao “Enquadramento da Prática”, incluindo reflexões atinentes à conceção da escola enquanto instituição socialmente construída e mandatada para a socialização e educação dos cidadãos; à legitimação da Educação Física e a uma caracterização do contexto real de ensino. No quarto ponto, “Realização da Prática Profissional”, estão contempladas três áreas – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional –, todas tendo por base considerações realizadas e/ou construídas ao longo do Estágio Profissional, fundamentais para a minha aprendizagem no exercício profissional docente. Nele também se inclui um Projeto de Investigação: o efeito da aplicação de um programa de treino na coordenação motora dos alunos de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico. No quinto e último ponto, “Conclusão e Perspetivas Futuras”, é apresentada uma síntese sobre o contributo do trabalho realizado para o meu crescimento na profissão, bem como um conjunto de perspetivas relativamente ao meu futuro profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO, COORDENAÇÃO MOTORA.

ABSTRACT

This document results from the Professional Training, which took place at the Elementary School (with 2nd and 3rd Cycles) of Gondomar, during the school year 2013/2014, held as a formative extension in the 2nd Cycle of Studies at the Faculty of Sport in Oporto University, leading to the degree of Master on Physical Education Teaching in Elementary and Secondary Education.

The purpose of this document is to report a set of reflections and a piece of research based on the experiences held in a specific teaching context. It consists of five topics. The "Introduction" contemplates the objectives of the Professional Training Report, the contextualization and the structure of the document. In "Personal Background", I present my biographical data, academic and sportive experiences previous to the professional training period, as well as the expectations about the latter. "Practice Framework" includes some reflections concerning the concept of school as a socially constructed institution and mandated for the socialization and education of the citizens; the legitimization of Physical Education and a characterization of teaching in real context. In "Accomplishment of Professional Practice", three areas are considered - Organization and Management of Teaching and Learning; Participation in School and Relations with the Community; Professional Development -, all of them based on considerations fulfilled and / or built along the Professional Training and viewed as essential to my learning in my practice as a teacher. This topic also includes a Research Project: the effects of a training program in motor coordination in students of Physical Education enrolled in the 3rd Cycle of Elementary Education. Lastly, "Conclusion and Future Perspectives" presents a final synthesis about the training contributions to my growth in profession, as well as a set of perspectives related to my professional future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL TRAINING, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION, REFLECTION, MOTOR COORDINATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ER – Equilíbrio à Retaguarda

KTK – Körperkoordinationstest für Kinder

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

QM – Quociente Motor

SL – Salto Lateral

SM – Salto Monopedal

TL – Transposição Lateral

UD – Unidade(s) Didática(s)

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP), unidade curricular inserida no 2º ciclo de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) durante o ano letivo 2013 / 2014.

O EP, segundo Alarcão e Tavares (2003), é uma experiência fundamental na formação profissional docente, uma vez que se trata de uma prática que promove a integração de competências no exercício da profissão. Na linha de uma prática supervisionada que visa integrar futuros docentes no exercício da profissão, procura-se desenvolver um conjunto vasto de competências capaz de promover um desempenho crítico e reflexivo, para responder aos desafios e às exigências inerentes à docência (Matos, 2013a)¹.

No sentido de capacitar futuros docentes com um instrumental adequado às exigências impostas pela profissão, mobilizando conhecimentos teóricos e visando aplicá-los em situações práticas específicas, é fundamental que, na formação inicial, se crie o hábito de recorrer à reflexão enquanto ferramenta central do processo de desenvolvimento e melhoria da prática profissional (Rodrigues, 2009).

Assim, este Relatório surge como um documento reflexivo final sobre as vivências e sobre as próprias considerações, reflexões produzidas em contexto de EP. Na sua elaboração, procurei (re)produzir conhecimento; relacionar contributos com um posicionamento crítico face ao observado, construído, apre(e)ndido; consolidar aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo.

O EP decorreu na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gondomar, num Núcleo de Estágio (NE) constituído por quatro estudantes-estagiários e dois professores orientadores – um da escola e outro da FADEUP – tendo eu ficado responsável pela lecionação de uma turma do 7º ano do Ensino Básico.

¹ Matos, Z. (2013a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O presente Relatório está estruturado segundo três áreas: a do enquadramento pessoal, a do enquadramento da prática e a da realização da prática profissional.

Na primeira, apresento os meus dados biográficos, vivências académicas e desportivas prévias ao momento de EP – por estas últimas terem condicionado as minhas primeiras conceções relativamente à profissão e à Educação Física (EF) –, mais as expectativas relativas ao mesmo.

No ponto seguinte, o do “Enquadramento da Prática”, identifico o enquadramento legal e institucional do EP e incluo reflexões relativas à conceção da escola como instituição socialmente construída e mandatada para a formação integral de futuros cidadãos; à legitimação da EF; à caracterização aprofundada do contexto real de ensino que pautou todo o EP. Neste ponto, procuro ainda contextualizar a minha prática, de forma a possibilitar uma análise mais sustentada do que é apresentado na realização subsequente.

Em “Realização da Prática Profissional”, estão contempladas três áreas – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional – que têm por base as reflexões realizadas ao longo do EP, fundamentais para a minha aprendizagem na profissão. Também aqui se inclui o Projeto de Investigação, intitulado “O efeito da aplicação de um programa de treino na coordenação motora dos alunos de EF do 3º ciclo do Ensino Básico”, no qual se parte de uma constatação (crescente chegada à escola de alunos com dificuldades no domínio correto dos gestos motores de cada modalidade desportiva) e se desenvolve um programa de trabalho voltado para a superação de algumas das dificuldades detetadas.

No quinto e último ponto, “Conclusão e Perspetivas Futuras”, é apresentada uma síntese final sobre o contributo do trabalho para o meu crescimento na profissão, além de também se enunciar um breve conjunto de perspetivas relativamente ao meu percurso profissional futuro.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. Dados Biográficos e Formação Inicial

A pessoa que hoje sou e o rumo que decidi dar ao meu percurso de vida estão associados ao desporto desde muito cedo. Por influência dos meus pais, amigos e, posteriormente, por interesse próprio, cresci integrado num estilo de vida rico em aprendizagens associadas ao fenómeno desportivo.

Com quatro anos, no contexto de educação pré-escolar e da oferta proposta pelo estabelecimento de ensino privado que frequentei, iniciei a prática desportiva no *Karaté* (estilo *Shotokan*), modalidade treinada ao longo de oito anos (seis dos quais como atleta federado), o que me proporcionou aprendizagens tanto no domínio motor como no axiológico. A par do desenvolvimento de capacidades físicas ou habilidades motoras, destaco a disciplina, a responsabilidade, a autonomia, o respeito pelos outros e todo um amplo leque de valores que o desporto me proporcionou - uma fase e uma vertente marcantes num longo processo, visando a minha formação enquanto indivíduo e ser social.

Após uma breve passagem pela natação, com doze anos conheci a modalidade à qual ainda hoje estou ligado: o ténis. Apesar de ter sido uma descoberta tardia, foi a modalidade que me apaixonou, garantindo-me vivências de aprendizagem, crescimento, superação e transcendência extremamente enriquecedoras. A par de tudo isso, foi-se impondo uma enorme vontade de saber mais; conheci pessoas com quem, ainda hoje, mantenho uma relação de amizade; sorri com as minhas conquistas; chorei com as derrotas e lesões; defrontei muitos adversários e aprendi que, independentemente do que possa acontecer durante o jogo, existe uma vertente humana que naturalmente se reflete em cada jogador e se vê num cumprimento ou num abraço no final de cada partida. O treino especializado em ténis é uma área na qual pretendo futuramente investir e com a qual ainda quero (e tenho que) aprender muito. Atualmente, tenho certificação para a função de juiz-árbitro (atribuída pela Federação Portuguesa de Ténis, no ano 2012), mas devo admitir que o meu interesse em prosseguir carreira nesta

vertente não é muito forte (essencialmente pelas exigências mentais de distanciamento - face ao contexto envolvente - da arbitragem e pela falta de motivação e prazer no trabalho); sinto-me, sem dúvida, muito mais motivado em seguir uma área vocacionada para o treino (atendendo ao facto de poder intervir na formação de crianças e jovens).

Em 2009, ingressei na FADEUP, concretizando um sonho e criando expectativas quanto ao futuro. A formação inicial na FADEUP proporcionou-me a convivência e o relacionamento com inúmeras personalidades que influenciaram não só a minha escolha de ser professor como também o tipo de professor que pretendia ser. O curso em Ciências do Desporto desta instituição representa uma das fontes de conhecimento que hoje guiam a minha ação. No entanto, julgo que o primeiro ciclo de estudos carece de uma componente pedagógica, que fica quase exclusivamente remetida para o segundo ciclo, que engloba unidades curriculares de natureza pedagógico-didática. De enfatizar o trabalho desenvolvido durante o primeiro ano de Mestrado em EEFBS que contribuiu significativamente para a construção do discurso e do desenvolvimento de capacidades argumentativas necessárias às primeiras pontes da relação professor / alunos. A formação inicial proporcionou-me conhecimentos e habilidades que estão sempre associadas ao termo “depende”, considerando sempre a interrogação como primeiro passo para a mobilização desses mesmos conhecimentos e habilidades face a situações concretas e contextualizadas; refletindo sobre os meios, as finalidades e as consequências da minha a(tua)ção desportiva e/ou pedagógica.

Hoje - entusiasta, apaixonado pela prática desportiva e consciente dos benefícios a ela associados -, desejo ser um profissional na área do ensino da EF, de forma a poder transmitir, partilhar e aplicar os conhecimentos / saberes adquiridos ao longo dos anos de formação, sabendo que também receberei das crianças e dos jovens (que não são meros recetores neste processo) reações, respostas, estímulos e contributos capazes de moldar novas perspetivas, novos conhecimentos, seja no contexto escolar seja no de treino. Penso e espero, deste modo, poder contribuir não só para a formação integral

dos alunos como também para o desenvolvimento da minha, já que a disciplina de EF é aquela que procura o desenvolvimento pleno da pessoa.

Uma experiência significativa que a faculdade me proporcionou foi a do período vivenciado com o programa ERASMUS, no segundo semestre do terceiro ano de Licenciatura. Tive a oportunidade de contactar com uma cultura totalmente diferente da portuguesa e, simultaneamente, com a universalidade desportiva. O processo teve lugar na Hungria, mais especificamente em Budapeste e na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Eötvös Loránd. Mesmo quando não existia qualquer comunicação ao nível da linguagem verbal (já que muitos professores e colegas não entendiam sequer a língua inglesa), o desporto e o corpo assumiram o papel de facilitadores da comunicação e da socialização. De sublinhar, nesta oportunidade, o facto de ter frequentado aulas de estudos práticos de desportos de raquetes, o que representou um complemento importante à formação no curso em Ciências do Desporto na FADEUP (uma vez que a licenciatura não contempla qualquer unidade curricular relativa a este grupo de modalidades desportivas). No entanto, a maioria das unidades curriculares sustentava a leccionação dos conteúdos sob uma perspetiva mais recreativa. Mais tarde, em conversa com docentes e colegas, soube que se tratava de uma instituição voltada para a formação em ensino de níveis educativos correspondentes ao nosso Ensino Básico, apostando mais no âmbito da animação, da sensibilização e motivação para a prática desportiva do que propriamente na consciencialização de processos físicos e/ou motores associados a prestações focadas em rendimento.

É com orgulho (e sem qualquer nota de arrependimento) que revejo o meu percurso; mas, acima de tudo, sinto a vontade de prosseguir o bom caminho e de viver intensamente o desporto, desfrutando de tudo o que este integra e representa.

2.2. Das expectativas às linhas de orientação geral para a ação no Estágio Profissional

Perante as dúvidas sobre o caminho a seguir após a conclusão da Licenciatura em Ciências do Desporto, considerei várias opções acerca do mestrado a escolher. Refleti bastante sobre esta etapa final do ciclo de estudos e algumas questões impuseram-se ao perspetivar o estágio em educação: estaria preparado para atuar num campo tão complexo quanto o meio escolar? Seria capaz de educar crianças e jovens num contexto diferente do direcionado para o treino? Quais seriam as diferenças de atuação, na comparação dos dois contextos? Apesar de todas as dúvidas, foi com determinação e satisfação que abracei o desafio (motivado pela oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e de atuar num campo da educação que marcou a minha escolaridade), sempre na expectativa de conseguir a tão desejada profissionalização.

Assim, durante o ano de estágio, tive em mente tornar-me um bom professor de EF, ou seja, ser competente; conhecer bem a matéria de ensino; procurar os melhores métodos e as melhores estratégias para partilhar esse saber; promover hábitos de pesquisa, desenvolvimento e reflexão a propósito dos saberes, dos saber-fazer e de outras componentes envolvidas nas práticas (nomeadamente, a dimensão relacional, comportamental, entre outras); ter capacidade de trabalhar em equipa; ter poder de decisão (e tomar as decisões mais pertinentes); ter capacidade de prevenção e resolução de problemas; conseguir atuar ao nível da inclusão social; estar preparado para lidar com a diversidade cultural; desenvolver circuitos e formas de comunicação; estabelecer relacionamentos saudáveis com alunos e colegas. Acima de tudo, pretendia contribuir para a formação dos alunos enquanto pessoas capazes de viver em sociedade, com valores, desportivamente cultos, conscientes dos benefícios de um estilo de vida ativo e motivados para a prática desportiva. Este foi o meu ponto de partida para o que viriam a ser desempenhos focados na construção de uma prática profissional.

Segundo Nóvoa (2002, p. 27), *“(...) não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma*

dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa.”

Por conseguinte, com todo um percurso feito na licenciatura e com um primeiro ano do mestrado em ensino, o estágio não se revelou de modo algum uma mera reprodução ou uma mera aplicação prática de conhecimentos e competências adquiridos ao longo de quatro anos. Associada a uma base científica rigorosa, impõe-se uma recontextualização e surge a adaptação às condições reais de trabalho. Todo o processo de ensino - desde a conceção ao planeamento e à realização - foi construído para um determinado escalão etário e para uma turma específica, numa escola em particular e com o projeto educativo que a caracteriza.

Com vista à formação de uma identidade profissional própria, na minha atuação enquanto docente, procurei consistentemente construir conhecimento a partir das experiências vivenciadas durante as aulas e refletidas após execução das mesmas. Deste modo, e pretendendo combater o clima de “comodismo” que transparece na representação das aulas de muitos professores de EF (que tive a oportunidade de recordar, como aluno do Ensino Básico e secundário, e de observar em aulas lecionadas por colegas do grupo de EF que integrei), procurei incorporar o conceito de professor reflexivo, na esteira do que afirma Zeichner (1993, p. 18): “(...) *ser reflexivo é uma maneira de ser professor*”. Ou seja, encarar o ato reflexivo como componente essencial ao exercício docente, seja no momento de preparação / planificação seja no de pós-execução / avaliação da prática. Nesta medida (aprendendo a analisar; a refletir, a justificar os meus métodos e as minhas opções, em conformidade com os objetivos de ensino previamente delineados), procurei criar oportunidades de revisão e reformulação da minha atuação; de antecipação ou adoção de posições preventivas face a questões ou situações-críticas de previsível condicionamento da minha prática profissional; de ativação de uma consciência crítica e de um desenvolvimento profissional assente em

fundamentos pragmáticos, decorrentes da(s) experiência(s) observada(s) e/ou vivida(s) em contexto de ensino-aprendizagem.

Em suma, perspetivei um estágio que me proporcionasse a capacidade de lecionar com segurança fundamentada relativamente aos conteúdos transmitidos, às estratégias adotadas, aos instrumentos de registo sistemático e de avaliação aplicados; com a criatividade implicada em contextos instáveis e, muitas vezes, imprevisíveis.

A constante reestruturação dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação (para que fosse possível uma correta aplicação à realidade que me foi confiada); a realização de toda uma série de tarefas ligadas ao EP na escola; a integração em dinâmicas profissionais docentes, em diferentes estruturas educativas (departamento, grupo disciplinar, conselhos de turma); em suma, a entrega total com que me dediquei ao trabalho que me propus realizar conduziu-me à confirmação e consciencialização de algo para que estudantes-estagiários de anos anteriores já me haviam alertado: durante o estágio trabalha-se muito. Trata-se da natural constatação de que uma aprendizagem baseada unicamente nos conhecimentos transmitidos na faculdade se revelaria incompleta, pelo que o processo de complementaridade entre a formação inicial e a (re)contextualização escolar se torna fundamental e produtor de outras perspetivas / consciências, numa articulação entre teoria e prática, entre investigação e contingências da a(tua)ção.

A profissão docente é já de si complexa pelo simples facto de envolver seres humanos, sobretudo no que respeita à educação/formação dos mesmos; mais o é quando estão em jogo prioridades e valores assentes em orientações normativas, referenciais curriculares, concepções / modelos e paradigmas educativos.

O caminho de descoberta de um referencial de ação e de desempenho profissional faz-se no cruzamento de informações, de estudos, de perspetivas; na busca de orientações e na construção de modelos que permitam progredir e apostar numa formação que se comple(men)ta à medida que faz integrar e evoluir o ser humano. Segundo Delors (2003), a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida constituirão,

para cada ser humano, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para agir sobre o meio envolvente), aprender a viver em comunidade (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (enquanto via integradora das três aprendizagens anteriores).

No que respeita ao NE, encarei-o como um grupo de trabalho fundamental para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que se constituiria como equipa para muita partilha de conhecimentos e de experiências – até porque, à partida, seria formado por elementos provenientes de áreas muito distintas. A partir dos momentos de observação e supervisão por parte do Professor Orientador e do Professor Cooperante, assumi que passaria a aprender muito através do meu próprio erro e também de situações vivenciadas pelos meus colegas de Estágio.

Posto isto, acredito verdadeiramente que o ensino não se resume exclusivamente ao “saber dizer como se faz” mas também ao “saber fazer”. É neste contexto que a prática docente assume um papel decisivo na formação dos professores, pois como afirma Tardiff (2000, p. 28), “(...) *aprende-se a fazer, fazendo.*” Assim, encarei o estágio como uma verdadeira fonte de aprendizagem, no sentido de a estruturar e a integrar e no sentido de me tornar um professor autónomo, dominando progressivamente a consciencialização (re)construída do ensino ao longo da aprendizagem.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1. Contexto Legal e Institucional do Estágio Pedagógico

No que concerne à legislação, o modelo de EP adotado pela FADEUP neste ano letivo (2013/2014) considera os princípios decorrentes das orientações legais constantes no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março (respeitante à composição de ciclos de estudo, graus e diplomas do ensino superior) e no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, nomeadamente reportando-se ao grau de Mestre e ao número de créditos necessários a tal habilitação).

Quanto ao seu enquadramento na FADEUP, o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em EEFEBS, e ocorre no terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. Incorpora *“(...) duas componentes: a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola com protocolo com a FADEUP, e o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante-estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada”* (Batista & Queirós, 2013, p. 37). Como documentos estruturantes e enquadradores do EP no âmbito do presente mestrado, são de mencionar o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e o Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em EEFEBS, bem como as restantes normativas da unidade curricular do EP.

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular do EP (Matos, 2013b)², o acompanhamento do estágio é realizado por um(a) professor(a) cooperante da escola e um(a) orientador(a) da Faculdade. O estudante-estagiário conduz o processo de ensino-aprendizagem de uma turma do Ensino Básico ou secundário, isto não obstante o(a) professor(a) da turma ser o(a) professor(a) cooperante. Todo o processo de conceção, planificação e

² Matos, Z. (2013b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

realização é supervisionado por este último e acompanhado pelo(a) orientador(a) de estágio. Os colegas estagiários participam nos processos de conceção e de planificação, havendo ainda oportunidades de observação de práticas e discussão / avaliação crítica dos desempenhos observados.

O documento das Normas Orientadoras do EP para o ano letivo 2013/2014 Matos (2013a)³ contempla as quatro áreas de desempenho previstas no Regulamento de EP, sendo que as áreas 2 e 3 se encontram agregadas numa só, a saber:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Áreas 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

Matos (2013a, p. 3) afirma que o EP visa “(...) *a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.*” Destaca, ainda, que a prática pedagógica consiste na lecionação de aulas com a respetiva planificação, realização e avaliação, sendo atribuições do estudante-estagiário a elaboração e realização do seu projeto de formação individual; a planificação, realização e avaliação do ensino à turma que lhe é atribuída; a participação nas reuniões de diversos grupos da escola, particularmente as destinadas à programação, realização e avaliação das práticas educativas; a participação em sessões de natureza científica, cultural e pedagógica, realizadas na Escola ou na Faculdade; a elaboração e sistemática atualização do portefólio do EP; a observação de aulas lecionadas pelo restante NE; a colaboração nas funções da direção de turma, de grupo disciplinar e de departamento, conhecendo as tarefas do professor de EF; e, por fim, a produção e defesa pública do Relatório de Estágio, de acordo com o definido nos artigos 7º e 9º do Regulamento do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em EEFEBS.

³ Matos, Z. (2013a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

3.2. A escola como instituição socialmente constituída e mandatada

A escola é uma instituição social, histórica e organizacionalmente criada, que sofreu alterações ao longo do tempo e que tem vindo a transformar-se no cruzamento entre perspetivas educativas e formativas, opções políticas e contextos sociais, sem nunca deixar de se representar como um espaço de relacionamento humano. Cada escola apresenta particularidades que enfatizam a sua unicidade: o seu passado mais ou menos recente, o seu contexto sóciogeográfico, o seu projeto educativo, o seu clima organizacional e a sua comunidade educativa.

Patrício (1993) afirma que é na escola que as crianças e os jovens são reunidos para cumprirem o programa educativo formal que a família, a comunidade e o estado consideram essencial ao seu aperfeiçoamento pessoal, à satisfação das necessidades de sobrevivência e desenvolvimento da própria família, da comunidade em que se insere e, consecutivamente, da própria sociedade. É na escola que se corporiza o direito à educação, tendo como principal objetivo a formação de cidadãos.

Segundo Berger e Luckmann (2004), a sociedade é um produto humano, é uma realidade objetiva; logo o homem, enquanto ser integrante desta, é um produto social. Assim, a educação é o processo que prima pela condução do ser humano para uma convivência e integração; a escola, o *locus* de consciencialização dos indivíduos enquanto pessoas, membros de uma sociedade. Neste sentido, a educação escolar atua no processo de socialização secundária⁴ do indivíduo, preparando-o para uma comunidade em que existe um conjunto de pressupostos fundamentais exigido a todos os membros.

Entre o desiderato referido no parágrafo anterior e a consciencialização de que a instituição se encontra cada vez mais marcada pela instabilidade, heterogeneidade e multiculturalidade (reflexos de uma sociedade em permanente mutação), consuma-se a natureza cada vez mais complexa e

⁴ Entenda-se, na conceitualização de Berger e Luckmann (2001), 'socialização secundária' como aquela que é operada pela escola, na complementaridade com a 'socialização primária' processada prioritariamente pelo núcleo da família e por grupos sociais exteriores à formalidade e convencionalidade do contexto escolar.

diferenciada da escola, exigindo-se-lhe muitas vezes uma atuação concertada (para não dizer concertante). A mutabilidade e as pressões que caracterizam a vida social contemporânea têm vindo a tornar o ato de educar numa tarefa quase exclusivamente reservada à escola, esbatendo-se a fronteira da educação/socialização primária (principalmente da responsabilidade da família) face à educação/socialização secundária (essencialmente assumida pela escola).

Decorre daqui a consciência de que a prioridade da formação inicial docente não se completa sem que os professores, preparados para transmitir saberes científicos, reflitam e reconheçam o papel educativo que têm para exercer ao nível dos valores, do (saber) ser, do saber-estar e do viver em sociedade. Perante isto, e a perspetivação dos estabelecimentos de ensino como “depósito” de alunos ou espaço onde estes últimos acabam por passar o maior número de horas do dia, criam-se desafios acrescidos, pelo facto de a sociedade esperar que a escola os forme cultural e civicamente. Surge, portanto, todo um conjunto de mandatos resultante de uma exigência social a que o sistema educativo pretende atender, lidando com a heterogeneidade crescente, mas nem sempre conseguindo orientar ou responder eficazmente à multiplicidade de fatores envolvidos nas diferenciações e diversificações subjacentes.

3.3. Ação educativa e legitimação da Educação Física

No seio das alterações sociais que caracterizam a entrada no século XXI e que têm vindo a criar transformações nos hábitos quotidianos e nos valores dos indivíduos estão as que dizem respeito aos interesses, às dinâmicas e aos ritmos sociais pautados pelo imediatismo crescente, com fortes implicações na ocupação dos tempos livres e, consequentemente, nas oportunidades lúdicas e de exercitação corporal oferecidas às crianças – estudos como o de Lia Karsten (1998) confirmam-no, sublinhando como o progresso urbano e social afeta a vivência quotidiana e o desenvolvimento das crianças, limitando-lhes as suas possibilidades de interação social, lúdicas e as práticas desportivas espontâneas (pela redução de espaços lúdicos, insegurança elevada, pela

adesão massiva a avanços tecnológicos que promovem estilos de vida mais sedentários).

Face ao exposto no parágrafo anterior e à concepção do indivíduo enquanto ser formado para responder aos pressupostos fundamentais exigidos pela sociedade, é defensável que a educação, em geral, visa desenvolver e capacitar o indivíduo para agir. O Ser Humano é um sujeito de ação e, como tal, a educação deve formar o indivíduo para que este consiga agir, por um lado, da forma como intenta e, por outro, de acordo com cada situação. Neste sentido, a EF legitima-se pela necessidade de formar o indivíduo para agir, tanto nas mais diversas situações desportivas como também em todas as habilidades motoras básicas, fundamentais para o exercício comportamental e profissional de qualquer cidadão. Bento (1995) indica três dimensões fulcrais para esta capacidade de ação: a do aspeto motor (focada no movimento corporal enquanto componente essencial da ação desportiva), a do aspeto da interação (assente na dimensão relacional entre os participantes da ação ou mesmo entre estes e as ações que se evidenciam no desporto) e a da pluridimensionalidade de sentidos (patenteada na multiplicidade de objetivos de ordem ética, estética, expressiva, lúdica, social, cognitiva, afetiva, entre outros, também fundamentais para a formação integral do indivíduo).

Segundo Bento *et al.* (1999), a EF é a disciplina central na abordagem à corporalidade, traduzindo a maneira como o sistema educativo olha o corpo, como o observa sob a perspetiva da sua possível importância educativa. O desporto é a principal matéria do currículo da EF; é dele que provém a maior fatia dos conteúdos a desenvolver nesta disciplina, sendo insubstituível no que respeita à formação da corporalidade. Esta dimensão é tão relevante para o ser humano quanto, ao nível da psicologia, existirem estudos que apontam para a consciencialização do eu através de critérios eminentemente corporais – por exemplo, Merleau-Ponty (1999) considera que é pelo corpo que a criança adquire consciência do mundo e de si mesma, desenvolvendo a perceção da objetividade e da subjetividade. A consciencialização que a criança vai ganhando no seu processo de crescimento passa pela noção do seu próprio corpo, da sua localização no espaço, das suas movimentações em função

deste último e das relações de distância / proximidade face a outras entidades. No campo geral da educação e da sua estruturação, é também significativo o facto de Harrow (1972) ter construído uma taxonomia de objetivos educacionais apoiada nas principais categorias do domínio psicomotor (movimentos reflexos, movimentos naturais ou fundamentais de base, aptidões percetivas, aptidões físicas, capacidades motoras ou movimentos de destreza, comunicação não verbal). Se tal taxonomia imperou na década de 70, mais contemporaneamente, a teoria das múltiplas inteligências (Gardner, 1983) não deixa de contemplar a dimensão da corporalidade naquela que é definida como a inteligência corporal-cinestésica.

Perspetivando a EF como parte da cultura humana, é possível assumir que ela se insere numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo Homem ao longo da sua história. Nesta sequência, surge o conceito de cultura do movimento. Visto que a EF tem como substância o desporto e o exercício físico, implica-se a ideia de que é através desta disciplina que se dá a conhecer a cultura do movimento no seu estado pleno. Neste seguimento, pretende-se empreender um processo de ensino-aprendizagem que faculte aos jovens a possibilidade de aquisição dos conhecimentos, das competências e das atitudes necessários a uma participação emancipad(or)a, recompensadora e prolongada na cultura do movimento (Crum, 1993).⁵

A linha de a(tua)ção anteriormente preconizada é convergente com os termos de Graça (2014, p. 115) para estrategicamente fomentar a educação e a cultura do movimento “(...) *a dramatização do sedentarismo e da obesidade em idades infantis reivindica uma maior centralidade para o exercício orientado para a saúde e um melhor aproveitamento do tempo da EF para proporcionar maior dispêndio energético e fomentar hábitos de atividade física e um estilo de vida saudável*”. No entanto, na melhor das hipóteses, dois blocos de 90

⁵ Em artigo mais recente, Crum (2013) defende que a legitimação da disciplina de EF não é distinta da de outras áreas do saber: por exemplo, se uma disciplina de língua capacita o aprendente na assimilação e integração linguístico-cultural, a EF viabiliza a familiarização e a integração na cultura do movimento (propiciadora de maior qualidade de vida, mediante a aquisição de esquemas de ação, rotinas, automatismos necessários ao desenvolvimento de competências corporais e motoras nela implicadas).

minutos de EF por semana (que na maioria das vezes, se resumem a um tempo útil substancialmente inferior) tornam difícil o estabelecimento de uma ligação significativa a hipotéticos benefícios a curto prazo, associados à saúde e à melhoria da condição física. A carga horária definida no plano de estudos é insuficiente para que a aula de EF seja exclusivamente direcionada para as questões da saúde. O objetivo prioritário, mais do que a melhoria da aptidão física, centrar-se-á no aumento e/ou no envolvimento das crianças em atividades físicas diárias, promovendo-se a adoção tendencialmente prolongada de estilos de vida ativos e reforçando-se o papel da EF na educação para a saúde. Ainda assim, as questões da saúde não devem fazer descurar aspetos igualmente importantes, como a formação e o desenvolvimento integral do indivíduo nos três domínios de estruturação do saber e formação integral do ser: o cognitivo, o motor e o sócioafetivo.

Por conseguinte, Bento (1995) apresenta o desporto como argumento central a favor da importância da EF e da sua presença no currículo escolar, pela sua natureza e incumbência educativas, contendo na sua essência ideais, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas. O desporto e os seus valores intrínsecos, materializados na escola pela EF, ensinam o aluno a superar as suas limitações; a lidar com o sucesso e insucesso, o respeito, o espírito de equipa; a lutar por aquilo que ambiciona; a não desistir perante as dificuldades; a formar e consolidar o domínio e conhecimento de si mesmo e do mundo circundante, mais a relação com os outros. A EF ajuda a preparar o aluno para a vida, na medida em que promove a transmissão das normas do trato humano; visa a formação de futuros cidadãos responsáveis, íntegros no domínio axiológico, capazes de associar as exigências profissionais a estilos de vida ativos ou a contrariar as tendências atuais de ausência de cultura do movimento.

Concluindo, é contraditório despromover a EF do seu estatuto, quando esta disciplina potencia a formação integral do indivíduo, educando-o e desenvolvendo-o como um todo.

3.4. Uma escola em concreto: a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar

A Escola Básica de 2º e 3º ciclos de Gondomar situa-se no centro do concelho de Gondomar. Este último é considerado o terceiro maior concelho da Grande Área Metropolitana do Porto, tendo uma área aproximada de 130,5 Km² e uma população de cerca de 174 000 habitantes.

Presentemente, Gondomar é um município com grandes potencialidades, que se estendem por diversas áreas. No artesanato, destaca-se a filigrana, atividade tradicional com séculos de história, fruto da existência de minas de ouro na região. Esta particularidade faz com que esta cidade seja considerada a “Capital da Ourivesaria”, tornando-se, desta forma, o centro vital da comunidade sociocultural. Não podem ser esquecidos os trabalhos em marcenaria e em talha, bem como em alumínio, cortiça, cestaria, cerâmica e pintura decorativa.

As marcas culturais e artísticas evidenciam-se no caso da Igreja Matriz, dedicada aos padroeiros de Gondomar (S. Cosme e S. Damião), com a imponência da talha dos seus altares e tetos; no da Capela de Stº António, no Largo do Souto, com o seu altar em talha dourada. Ambos são exemplos representativos do barroco nacional.

S. Cosme, a freguesia de Gondomar onde se situa a escola na qual se realizou o Estágio Pedagógico em foco neste relatório, é habitada por mais de 34 000 pessoas, ainda com fortes marcas rurais e agrícolas. Situa-se a cinco quilómetros do Porto e faz fronteira com Valbom, Rio Tinto, Baguim do Monte, Jovim, Fânzeres e S. Pedro da Cova. É vulgarmente reconhecida pelo Monte Crasto e pelas famosas festas da Senhora do Rosário. É uma referência de valores económicos, culturais, artísticos e desportivos, visíveis em recursos como a Biblioteca Pública, o Pavilhão Multiusos, as Piscinas e o Auditório, todos municipais. A título privado, refira-se também a existência da Ala Nun'Álvares de Gondomar, uma instituição de grande valor associativo e cultural, orientada para a prática desportiva ao nível do Ténis, Ténis de Mesa e Voleibol. Os Tribunais, o Centro de Emprego, a Segurança Social, a Indústria, o Comércio e também os seus acessos à atual IC29 (com ligação à VCI, A3 e

às principais cidades da Grande Área Metropolitana do Porto) são ainda serviços públicos que caracterizam esta freguesia-cidade. Assim, Gondomar caracteriza-se como um renovado polo cultural e cívico, que pretende corresponder ao crescimento dos últimos anos, dando origem a fortes marcas de urbanização na linha do que tem vindo a marcar a generalidade dos concelhos-satélite das grandes cidades.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gondomar foi criada como escola preparatória Júlio Dinis, no ano de 1968, assumindo a designação atual em 1995. Trata-se da escola-sede do Agrupamento de Escolas de Gondomar, constituído por mais sete estabelecimentos de ensino do primeiro ciclo e de três jardins de infância.

Do ponto de vista formativo e desportivo, a escola tem alguns protocolos firmados no sentido de potencializar a sua missão, proporcionando soluções exteriores ao próprio estabelecimento de ensino. A Escola Profissional de Gondomar é uma delas para inúmeros jovens que, atualmente, a frequentam e nela procuram concluir a sua escolaridade obrigatória, sob a forma de um curso de cariz mais técnico e natureza profissionalizante. Outro exemplo é a CINDOR, uma escola de ourivesaria que forma os jovens para serem capazes de trabalhar naquela que é a indústria que mais caracteriza o Concelho. Uma outra parceria é mantida com a já mencionada Ala Nun'Álvares de Gondomar.

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Gondomar tem um público formativo que ronda os 900 alunos (600 no 2º Ciclo e 300 no 3º), distribuídos por um total de 37 turmas. O corpo docente é constituído por 116 professores e o não docente por 30 técnicos auxiliares de manutenção e administrativos. O grupo disciplinar de EF conta com 7 docentes (4 no 2º Ciclo e 3 no 3º), estando integrado no Departamento de Expressões (juntamente com os grupos de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica).

A título de registo mais personalizado, é de longa data a minha relação com esta escola em concreto, uma vez que ela fez parte do meu percurso escolar, desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade. Foi marcante o reencontro com professores, pessoal auxiliar e funcionários administrativos que, de forma

mais ou menos direta, intervieram no meu crescimento enquanto aluno e, entretanto, como professor-estagiário.

Recentemente, o edifício foi objeto de profunda intervenção, com remodelações no espaço e nos equipamentos, mediante o programa de modernização e requalificação pela Parque Escolar. Consequentemente, justifica-se que todo um conjunto de registos caracterizadores de uma nova realidade escolar esteja em processo de construção, com a descrição dos novos espaços, bem como dos serviços disponibilizados, entre outros aspetos de interesse relevante para a respetiva comunidade. Do passado recente deste estabelecimento de ensino contavam-se já os serviços de biblioteca, reprografia, papelaria e bar / cantina; relativamente a apoio educativo, a escola dispõe ainda de um gabinete de psicologia e orientação, outro de educação especial, um terceiro de apoio disciplinar e integração escolar, outro ainda de apoio ao aluno e à família e, por fim, um destinado à modalidade de tutoria.

Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo onde lecionei e realizei todas as atividades letivas, pode afirmar-se que tem características tradicionais: com piso de madeira, marcações gastas, já um pouco degradado. Também existe um espaço exterior, ainda sem marcações, mas que também é uma solução para atividades que se pretenda desenvolver ao ar livre. Está estabelecido pela escola que a lecionação da EF se encontra limitada a três turmas em simultâneo, o que salvaguarda as condições necessárias à prática regular. À partida, cada turma está destinada a um terço de campo para a lecionação da EF; no entanto, no segundo bloco da minha aula de terça-feira (90 minutos), tive sempre a oportunidade de utilizar a totalidade do pavilhão. Esta situação tornou-se vantajosa e influenciou todo o processo, permitindo potenciar o ensino de conteúdos que envolvessem noções de espaço (profundidade e amplitude) e aumentar o tempo de atividade motora em situações de jogo reduzido, uma vez que existia sempre a possibilidade de construir mais campos no espaço disponível.

Contudo, e apesar de este ponto ser favorável para a realização da minha prática, é de referir o reduzido material disponível para as aulas de EF. Por exemplo, dada a inexistência de reuther ou de minitrampolim, não foi

possível considerar a lecionação de Ginástica de Aparelhos. Relativamente ao material destinado à lecionação de Jogos Desportivos Coletivos, por também ser reduzido, foi necessária uma comunicação constante com os restantes professores da disciplina, a fim de gerir condições de execução e de precaver a lecionação dos conteúdos previamente planificados por cada um. Toda esta gestão não comprometeu definitivamente a planificação do NE, considerando que os docentes do quadro de escola se mostraram sistematicamente disponíveis para adaptar e facilitar as condições de trabalho dos estagiários.

No final do segundo período iniciou-se o processo de remodelação do pavilhão gimnodesportivo, facto que condicionou alguma da planificação, realização e avaliação do ensino-aprendizagem. Este ponto será alvo de reflexão no capítulo da realização da prática profissional. No entanto, é de enfatizar que está prevista a reconstrução do piso e do teto do pavilhão, a construção de uma sala de ginástica, a marcação dos campos exteriores e a extensão dos balneários. Apesar dos condicionalismos provocados pelo processo de remodelação, é evidente a sua importância enquanto progresso para o futuro da prática desportiva neste estabelecimento de ensino.

Atendendo à caracterização sócio-económico-cultural inicialmente realizada da população adulta em geral, pode referir-se que a heterogeneidade da escolarização, o desempenho profissional dos pais e a área de influência populacional são realidades que fornecem dados relevantes quanto à identificação de problemas no contexto escolar. Particularizando as habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos que compõem o quadro escolar, é comum assumir-se que estas tendem a refletir-se frequentemente nas expectativas face à educação dos seus educandos; na cultura e na valorização da própria aprendizagem. No que diz respeito ao 3º ciclo do Ensino Básico – nível de ensino da turma que lecionei – e com base na análise dos dados do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar (2010/2013)⁶, verifica-se que o predomínio das habilitações literárias dos encarregados de educação se situa entre o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico.

⁶ In Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar - 2010/2013.

3.5. A Turma

A caracterização da turma foi realizada no início do ano letivo escolar, por meio de um inquérito elaborado pelo NE, encarado como um instrumento pertinente para o desenvolvimento do trabalho mais refletido. É importante conhecer, desde o início, o tipo de turma que se tem em mãos, de forma global e individual, por forma a poder realizar-se um trabalho mais direcionado para um ensino mais capaz e fundamentadamente consciente. Informações genéricas facultadas pelo Conselho de Turma (média de idades, alunos com retenção e classificações inferiores a três valores reveladas em contexto de transição no ano letivo anterior) em complementaridade com as obtidas no inquérito aplicado revelaram-se indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem levado a cabo.

Neste sentido, foi solicitado que cada um dos alunos preenchesse uma ficha individual, indicando os dados pessoais, as disciplinas preferidas, aquelas nas quais apresentavam maior dificuldade, dados médicos (alguma doença ou tratamentos a que estivesse a ser submetido), interesses desportivos e hábitos / estilos de vida. Este tipo de conhecimento revelou-se importante, na medida em que permitiu organizar o trabalho letivo, equacionar representações acerca dos estudantes face à disciplina e considerar algumas situações de ação preventiva relativamente à planificação de atividades e à estruturação de desempenhos expectáveis.

Os dados seguintes resultaram da análise da informação contemplada nos inquéritos.

A turma atribuída (7º ano do Ensino Básico) era constituída por 28 alunos: 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A média de idades situava-se entre os 12 anos. Só existiam dois casos de alunos retidos (um no ciclo anterior - 5º ano - e outro no ano inicial do 3º Ciclo).

Embora a quantidade ideal de horas de sono seja uma característica individual, é do conhecimento geral que a média da população adulta varia entre 7 a 8 horas de sono diárias. Desta forma, os valores apresentados pela turma encontravam-se dentro dos parâmetros exemplares, havendo registo de cerca de 8 horas de sono por dia. Este fator foi contemplado no inquérito por

ser bastante importante no desenvolvimento discente: falta de sono provoca irritação e compromete o crescimento, a aprendizagem e a concentração.

Relativamente ao número de refeições diárias, as respostas dos alunos centraram-se entre 3 a 6 refeições. Uma vez que o ideal é fazer entre 5 e 6 refeições diárias, é de sublinhar que alguns alunos precisavam de ser sensibilizados para evitar saltar refeições – o que está obviamente dependente dos seus hábitos, gostos, representações, crenças e disponibilidade para adquirir atitudes e comportamentos mais saudáveis. Nenhum aluno afirmou consumir tabaco ou álcool.

A maioria dos alunos assumia que se deslocava até à escola de carro (demorando cerca de dez minutos), o que indicia um baixo nível de atividade física nas deslocações casa-escola. Um dos principais objetivos da EF aponta para o combate deste défice e a necessária compensação através da dinamização de aulas com elevada densidade motora. Apenas dois alunos representaram a exceção, no que concerne a este tópico.

Quanto às disciplinas do plano de estudos, foi maioritariamente assinalada a preferência pela EF. A Matemática foi apontada como a disciplina em que o maior número de alunos apresentava dificuldades. Na conjugação com os dados iniciais, existia um leque variadíssimo de modalidades preferidas pelos alunos, sendo natação a mais destacada. Entre as menos apreciadas, registaram-se a dança e o futebol, numa distribuição muito variável de respostas. A turma, efetivamente, era bastante heterogénea no que toca à afinidade desportiva: a maioria praticava desporto fora da escola, embora apenas um número reduzido estivesse associado ao desporto federado (particularmente em futsal).

No que respeita a dados médicos, 3 alunos da turma estavam a ser sujeitos a tratamentos: uma jovem por apresentar dificuldades em ouvir; outra por uma limitação relativa à extensão do braço esquerdo; um aluno por problemas relativos à coluna. Além destes, estavam diagnosticados 3 casos de rinite alérgica e 2 de asma (1 destes coincidente com o de rinite alérgica). Estes dados permitiram maior atenção aos casos particulares, tendo em

consideração algumas eventuais limitações no decurso das diferentes situações de aprendizagem.

O facto de o gosto pela disciplina ser generalizado na turma permitiu encarar este ano de estágio de uma forma muito positiva. Deste modo, procurei que os alunos iniciassem e terminassem todas as aulas de EF motivados e com uma grande predisposição para a prática, perspetivando a possibilidade de perpetuar hábitos de vida saudável.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Neste capítulo pretende-se refletir sobre os pontos fundamentais da minha atuação no decorrer do EP, focando a conceção, a planificação, a realização e a avaliação do ensino, sem deixar de enfatizar a articulação permanente destas quatro componentes, conferindo sentido e propósito a todo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Matos (2013a)⁷, a área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem visa criar uma estratégia de intervenção, balizada por objetivos pedagógicos, na qual o conhecimento válido no ensino seja encarado como referencial, na procura da eficácia pedagógica de todo o processo. Este último, naturalmente, é fortemente marcado pela dimensão prática interativa dos sujeitos (docente e discentes) e pelas contingências próprias do local em que estes agem. O confronto com o contexto real de ensino constitui a instanciação que fornece dados para a leitura de todo o processo de ensino-aprendizagem e consequente reflexão à luz de parâmetros de análise de toda a ação educativa.

Neste sentido, encontra-se neste capítulo todo o conjunto de orientações, abordagens, atuações, observações associado ao reconhecimento do ponto de partida para a minha a(tua)ção, à definição de objetivos e metas, à aplicação de metodologias, à tomada de decisões tendo em conta as condições gerais (centralmente produzidas, como o Programa de EF) e locais (contexto real de ensino, referenciado nos documentos enformadores da escola e no conhecimento dos alunos), bem como os princípios orientadores e metodológicos relacionados com a EF – tópicos que serão alvo de reflexão ao longo do capítulo e que estiveram na base da realização e da prática profissional implicadas no meu EP.

⁷ Matos, Z. (2013a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

4.1.1. Conceção: a fase da tomada de conhecimentos e de (re)produção de normativos na ação docente

Bento (2003, p. 7) afirma que *“(...) todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino.”*

Perante esta perspetiva, que aponta para a base referencial que todo o docente deve ter na sua atuação, não se pode descurar, ainda assim, algum desajustamento entre a referência (a orientação para a ação) e a ação concreta. Esta duplicidade é proposta por Lima (1991a), ao encarar a escola como um “locus” de reprodução normativa, no qual a ação organizacional ocorre por referência a um plano de orientações instituídas (onde avultam regras formais-legais, predeterminadas e centralmente produzidas), mas também de produção de ação instituinte (que atende ao funcionamento próprio da escola, às estratégias para ativar e atualizar uma diversidade de regras reinterpretadas e representadas por diferentes instâncias a gerir, e por vezes a gerar, formas de ação contextualmente localizada - o que não elimina a possibilidade de existência de algumas “infidelidades normativas”⁸). Este é um modelo teórico que admite perspetivar a escola pelo que tem de funcionamento burocrático (formal-legal, com uma racionalidade imposta) e pelo que focaliza nalguma autonomia de ação (não instituída, muitas vezes entendida como não oficial, mais subjetiva ou informal, mas desencadeadora de oportunidades que visam ultrapassar constrangimentos, dificuldades, vazios, realidades não contempladas pela regulação dos organismos centrais).

Nesta linha de raciocínio, e na particularização do meu desempenho, o EP permitiu-me constatar a existência de um distanciamento entre aquilo que se preconiza nos documentos reguladores formais e aquilo que concretamente se realiza, ou se possibilita realizar. As normas orientadoras e programáticas de ensino, na maioria das vezes (e aqui incluo a minha realidade de ensino),

⁸ Designação proposta por Lima (1991b, p. 165) para desconexões, disjunções decorrentes de (re)interpretações, atualizações de diretivas centrais, as quais podem assumir formas distintas: reprodução total destas últimas; reprodução parcial ou mesmo não reprodução.

nem sempre correspondem às possibilidades de ação (por exemplo, por falta de tempo para que se verifique a consolidação adequada da extensão de conteúdos pressuposta pelo programa nacional), às capacidades dos alunos (pelos níveis de desempenho ora distanciados ora pouco coerentes com o preconizado nas normas programáticas) ou às condições da escola (pela falta de material que se revelaria essencial ao ensino de determinados conteúdos).

Assim, a operacionalização de todos os saberes adquiridos ao longo da formação inicial na FADEUP envolveu uma associação destes últimos com a análise do Programa Nacional de EF (alvo de várias análises e reflexões críticas realizadas no decorrer da minha formação académica); dos documentos enformadores da escola enquanto organização concreta e específica (Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento); do Projeto Curricular de Turma e de uma caracterização significativa do contexto (comunidade educativa, meio envolvente, recursos materiais e humanos) e dos alunos. Dessa associação, procurou conceber-se um processo de ensino favorável à aprendizagem e ao sucesso dos envolvidos nos dois polos da educação escolar. É fundamental a flexibilização do currículo, entendendo a sua prescrição a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nos contextos situados escolares (Leite & Rodrigues, 2001).

Em termos genéricos, a minha conceção do ensino foi sofrendo alterações ao longo das experiências vividas no decorrer deste ano letivo: desde uma preocupação excessiva com os conteúdos programáticos e com o aprendido nas diferentes didáticas específicas do desporto, durante a formação inicial, até à procura de uma maior coerência entre os pressupostos a atingir e a realidade contextual, numa consciencialização progressiva de que, por exemplo, nem todos chegarão da mesma forma aos mesmos resultados, nem no mesmo tempo disponibilizado, para além de muitos alunos requererem graus de atenção e acompanhamento muito diverso. Por mais variável e difusa que resulte esta constatação, procurei sempre ajustar o ensino pretendido ao que se constituiu como primeira preocupação: o desenvolvimento positivo do

aluno na aprendizagem conseguida em cada aula e na representação que este possa construir acerca da importância da educação e do exercício físico.

De algum modo, o alargamento de perspetivas que a realidade concreta trouxe permitiu enriquecer uma ligação inegável entre os contributos teóricos recebidos e a circunstancialidade prática dos desempenhos verificados. Se a dimensão teórica enformou, apontou, legitimou algumas opções e tomadas de decisão na planificação produzida, não é menos verdade que a execução prática não deixou de fazer emergir dados que podem permitir a abertura de perspetivas/focalizações diversas, complementares às teorias e modelos de ensino considerados.

Em síntese, a aplicação de modelos e estilos de ensino abordados na minha formação académica, todas as decisões tomadas em relação à realização deste EP tiveram como premissa fundamental a necessidade de articular e/ou adaptar o contexto teórico à prática (Vickers, 1990); de conceber uma planificação que partisse do geral para o específico, do comum para o individual, considerando sempre o aluno como elemento central do processo ensino-aprendizagem; de encarar essa planificação com a flexibilidade e os ajustamentos devidos face às necessidades e dinâmicas criadas na e com a turma e aos projetos que se foram (re)configurando.

4.1.2. Planificação: espelho (desejado) de segurança e eficácia

A planificação funda-se numa consideração prévia da ação, não só tornando todo o processo intencional como ainda auxiliando a construção e transmissão de conhecimento e competências de forma alicerçada e consistente. Assim perspetivada a planificação no foco do ensino, não menos verdadeiro é o facto de todo o processo dever ser também planificado de acordo com os objetivos de aprendizagem dos alunos (Rink, 1993). A ponte entre os dois polos é a imagem de interatividade pretendida na ação educativa, de modo a que as margens não se mantenham separadas pelo rio.

Assim, é fulcral que o docente planifique com coerência no que diz respeito aos conteúdos que pretende ensinar, às metodologias a aplicar, aos objetivos a atingir, às situações de aprendizagem e às competências a

desenvolver, aos instrumentos de avaliação a utilizar, tudo em função das condições contextuais do processo de ensino e aprendizagem. Uma planificação consistente não só viabiliza uma visão de conjunto sobre o processo (que visa alcançar uma meta) como também contribui para a aquisição / apropriação de esquemas de atuação docente perante situações de imprevisibilidade e incerteza na aula. Por conseguinte, quanto mais planificada, experienciada e refletida for a atuação docente (pela vivência, pela socialização antecipatória⁹ e/ou por representações moratórias¹⁰ quanto ao exercício profissional) maior será o reportório com possibilidades de resposta / reação a considerar nos desempenhos a assumir. Ainda assim, persiste alguma nota de abertura para que a planificação não seja encarada como um documento ou uma construção rígida, de modo a permitir a inserção de novos elementos, mudanças de rumo ao inicialmente traçado, caso o exijam as circunstâncias (interesses, necessidades, formas mais ricas, adequadas ou adaptadas de exploração / execução).

Na linha da teorização da organização curricular e segundo Bento (2003), a planificação equaciona-se a três níveis, segundo os momentos e os tipos de plano nela concebidos: plano anual, plano periódico (comumente relacionado com as UD) e plano de aula. É essencial que exista coerência e interligação entre os diferentes níveis de planificação, concretizando-se princípios convergentes e visando a aprendizagem do aluno, numa associação às diretrizes centralizadas e às condições contextuais, locais e específicas da escola.

Nesta sequência de orientações e numa aproximação à construção da Planificação Anual, esta constituiu uma das primeiras tarefas realizadas em contexto de EP assente em três referenciais fundamentais: o Programa de EF, enquanto documento global com diretrizes gerais para a disciplina; a identidade própria da escola consignada no seu projeto educativo (mais ou menos formalizado), pelo que os conteúdos a lecionar são priorizados segundo a

⁹ Entenda-se toda a gama de experiências educativas, desportivas e pessoais prévias ao exercício profissional.

¹⁰ Entenda-se todo o conjunto de valores que é assumido por um profissional como necessário ao seu desempenho, naturalmente associado ao estágio moratório em que se encontra e que se visibiliza nas opções feitas e/ou decisões tomadas no seu exercício profissional.

articulação a fazer com esse projeto e na dependência do contexto real de ensino; e a perspetivação / representação dos alunos, componente central e reguladora de todo o processo. A elaboração deste documento foi uma das tarefas concretizadas logo no início do ano letivo, de modo a organizar e estruturar temporalmente a minha própria prática. Nele foram contempladas a seleção e a distribuição das modalidades desportivas a ensinar, considerando as datas e os blocos letivos a utilizar, as paragens letivas propostas pelo calendário escolar e a diferenciação entre as aulas, principalmente no que respeita a momentos destinados à lecionação e a oportunidades de implementação de dispositivos de avaliação (dos conteúdos, das práticas e situações de aprendizagem criadas). Em termos de síntese, o documento em causa representa uma espécie de cronograma do trabalho a dinamizar ao longo do ano letivo.

No respeito pelas dinâmicas instituídas na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar, o NE de EF preparou a Planificação Anual de acordo com as indicações do Professor Cooperante e as propostas dos colegas do grupo disciplinar. Importa referir que as modalidades desportivas a lecionar já estavam definidas, pois é tradição da escola, no final de cada ano letivo, preparar o seguinte. Houve apenas a liberdade para definir a carga horária destinada a cada modalidade. Assim, no primeiro período, ficou definido que se lecionaria Voleibol, Atletismo (corrida prolongada, velocidade e estafetas), Basquetebol e Ginástica (Solo); no segundo, Andebol, Badminton, Ginástica Acrobática e Atletismo (lançamentos e barreiras); no terceiro, Futebol, Orientação e Judo. Nesta base, verifiquei entretanto a distribuição de serviço do meu horário letivo: por semana, lecionaria duas aulas (dois tempos de 45 minutos à terça-feira, perfazendo um bloco de 90 minutos, e um terceiro tempo à sexta-feira). Considero importante referir desde já que o tempo útil de cada aula influenciou a planificação da extensão e sequência dos conteúdos a lecionar, uma vez que à sexta-feira, na melhor das hipóteses, corresponderia um período de 35 minutos de tempo útil (pelo direito atribuído aos alunos, que tinham cinco minutos antes e após a aula para tratarem do equipamento e da higiene pessoal). Considerando este aspeto, optei por dedicar as aulas de

sexta-feira à exercitação e consolidação de conteúdos já introduzidos, recorrendo frequentemente a situações de aprendizagem familiares aos alunos e reduzindo, portanto, o tempo de explicitação das tarefas. Tentei, então, gerir e rentabilizar o tempo útil para aulas ativas.

No que respeita aos testes teóricos da disciplina e à avaliação da aptidão física dos alunos através da Bateria *Fitnessgram* - enquanto procedimentos a realizar em todos os períodos -, a sua calendarização teve em consideração a premissa de não se esperar pelo final do período. Desta forma e quanto à avaliação teórica, não haveria sobrecarga com avaliações das restantes disciplinas, facilitando-se o estudo dos discentes. Quanto à avaliação da aptidão física, apenas foi realizada no primeiro período, no início do ano letivo, tentando compreender os níveis de disponibilidade motora com que os estudantes iniciariam o ano. Estavam previstas mais duas avaliações, uma em cada um dos períodos restantes; no entanto, em sessões de formação na FADEUP direcionadas para os Estudantes-Estagiários e os Professores Cooperantes, ficou patente a ideia de que a bateria de testes *Fitnessgram* estaria a perder a sua preponderância no que respeita à avaliação da aptidão física. Assim, ficou decidido em NE que as restantes avaliações seriam canceladas.

Com o decorrer do ano letivo, a planificação anual foi sofrendo alterações devido a circunstâncias imprevistas, nomeadamente a remodelação das instalações desportivas (iniciada a partir do final do segundo período); atividades desenvolvidas pela escola; visitas de estudo e o próprio desempenho dos alunos no que respeita ao cumprimento dos objetivos previamente considerados. Um exemplo destas últimas alterações foi a extensão da lecionação das modalidades de Futebol e Orientação no terceiro período, em detrimento do ensino de Judo ou da introdução de uma terceira modalidade – o facto de não se poder usufruir do pavilhão; de o terceiro período ser consideravelmente mais curto, em comparação com os anteriores, e de estar condicionado por variabilidade e imprevisibilidade climatérica, tudo levou a que se apostasse mais na lecionação teórica em sala de aula e no

reforço dos conteúdos ensinados nas duas primeiras modalidades (Futebol e Orientação).

O Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) esteve presente em todo o processo de ensino-aprendizagem delineado ao longo do EP, com ênfase nos procedimentos de planificação. A construção deste documento pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino.

O MEC estrutura-se em categorias do conhecimento que derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares. Divide-se em três grandes fases – análise (Módulos 1, 2 e 3), decisões (Módulos 4, 5, 6 e 7) e aplicação (Módulo 8) –, permitindo a organização dos conteúdos teóricos da modalidade ou atividade específica que se pretende lecionar e facilitando a análise, tomada de decisão, aplicação e avaliação dos mesmos. Nesta medida, pressupõe-se a análise da modalidade desportiva, tendo como base as categorias transdisciplinares (módulo 1) – cultura desportiva, habilidades motoras, condição física e conceitos psicossociais; a verificação dos recursos temporais, espaciais e materiais da escola para o ensino dessa modalidade, além da criação de rotinas específicas para a gestão da aula (módulo 2); a caracterização dos alunos associada a uma avaliação inicial ou diagnóstica (módulo 3). Terminada a fase de análise, iniciam-se os processos de decisão com a definição da extensão e sequência dos conteúdos; a construção da Unidade Didática (UD) e respetiva justificação (módulo 4); a definição dos objetivos em função dos domínios motor, cognitivo e socioafetivo (módulo 5); a configuração da avaliação de acordo com os objetivos propostos (módulo 6) e a criação de situações de aprendizagem que permitam aos alunos adquirirem as competências estipuladas (módulo 7). Por fim, surge a fase da aplicação (módulo 8), que consiste na aplicação de todos os pressupostos supracitados no contexto real.

Em suma, o MEC é um modelo que pretende mostrar como uma matéria é estruturada, identificar essa estrutura e servir-se da mesma como guião para a lecionação da modalidade em questão. Torna-se, portanto, numa ferramenta

essencial, na medida em que simplifica significativamente a planificação e organização dos conteúdos a serem ensinados na prática.

No que concerne à planificação anual, importa ainda referir que a elaboração do MEC Geral / Anual foi completada após o conhecimento das características da turma a lecionar e deste último decorreram algumas adaptações relativamente à constituição dos diferentes módulos. Na primeira fase do documento aludido, foram analisadas as variáveis contextuais condicionadoras do processo de ensino-aprendizagem, o que permitiu uma intervenção mais pertinente e coerente a nível escolar. Esta consistiu fundamentalmente numa análise da disciplina de EF no plano curricular (módulo 1), da caracterização e contextualização da própria instituição escolar (módulo 2) – nomeadamente no que respeita aos seus recursos materiais, humanos e espaço-temporais – e, por fim, dos alunos que estiveram à responsabilidade da atuação do NE, em geral, e da minha prestação, em particular (módulo 3) - através das caracterizações da turma e do respetivo escalão etário. Posteriormente, na fase da tomada de decisões, foram definidas a extensão e sequência dos conteúdos (módulo 4), através da discriminação das UD das diferentes modalidades a ensinar; o estabelecimento de objetivos (módulo 5), gerais e específicos para cada uma das áreas transdisciplinares; a configuração da avaliação (módulo 6) e a progressão interrelacionada das áreas de extensão da EF (módulo 7).

A construção dos restantes documentos de planificação a partir do MEC, enquanto modelo referenciado ao conteúdo, permitiu a constatação das minhas fragilidades no domínio das diferentes matérias e a construção de uma base de maior sustentação de conhecimento para cada uma das minhas decisões, ações e reajustamentos durante o ensino das diversas modalidades.

Na minha perspetiva, uma das maiores vantagens deste tipo de planificação prende-se precisamente com este último aspeto (oportunidade de pesquisar, explorar, investir numa maior apropriação de conhecimentos face ao que é previsivelmente traçado enquanto objeto de ensino), por um lado, e com o ensejo de explorar hipóteses / cenários que promovam a capacidade de adaptação a situações imprevistas, como por exemplo, a falta de algum

material necessário, a impossibilidade de se lecionar uma modalidade numa data específica em função de uma outra. Uma situação específica experienciada e que comprovou a utilidade prática do MEC (no que respeita a adaptação a circunstâncias imprevistas) ocorreu num bloco de 90 minutos correspondente às aulas 19 e 20: a planificação relativa a estas aulas previa a aplicação do protocolo do *Fitnessgram* (a fim de avaliar a aptidão física dos alunos da minha turma); no entanto, a balança e o CD com partes fundamentais da aplicação do protocolo não estavam disponíveis, o que, no imediato, podia constituir um problema / bloqueio à minha prestação. Incitando-me o Professor Cooperante a lecionar uma aula “normal”, adiando a aplicação da bateria de testes para a semana seguinte, acabei por ativar uma aula que já havia sido prevista anteriormente. Neste sentido, a elaboração do MEC capacitou-me para planificar uma aula sob pressão, desenvolvendo conteúdos que seriam lecionados em lições posteriores. Vai neste mesmo sentido a reflexão produzida a propósito das aulas já referidas:

“É de enfatizar a importância da preparação prévia, consequente da elaboração do MEC, em particular do domínio da matéria e do estabelecimento de uma sequência de conteúdos fundamentada e com lógica, que permite solucionar com relativa facilidade situações deste género. A realização dos módulos 1 e 4 permitiu-me identificar os conteúdos a lecionar em aulas futuras, criando uma sequência de exercícios com vista ao desenvolvimento de uma aula com sentido pedagógico e munida de conteúdo.” (Reflexão das aulas 19 e 20, em 29 de outubro de 2013)

É na sequência do exposto que, na minha perspetiva, se pode assumir que a eficácia do ensino está dependente da preparação por parte do professor, pois é assim que este último consegue limitar e/ou superar os fatores condicionadores de uma boa prática em aula de EF. Ainda que o imponderável nem sempre seja desejável, é também nos fatores imprevisíveis associados que reside parte da aprendizagem do professor, tornando a profissão interessante e motivante nos desafios a enfrentar e na descoberta de soluções / saídas para o imprevisto.

No que concerne ao segundo nível, Bento (2003) afirma que a UD representa o nível mais importante do processo de planificação, ao constituir

uma preparação pormenorizada e sustentada da matéria de ensino, evidenciando conhecimentos mais específicos articulados com um sentido estratégico mais apurado nos desempenhos a revelar. A UD corresponde a um plano no qual são delineados os objetivos finais, apresentadas a extensão e sequência dos conteúdos (temporalmente organizadas) e definidas formas de avaliação (Rink, 1993). Esta planificação da UD também é importante na medida em que são determinados os níveis iniciais e finais dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000). Por esta via, a garantia de uma sequência lógica-específica e metodológica da matéria, a organização das atividades do professor e dos alunos – através de regulação e orientação da ação pedagógica – asseguram um contributo visível e sensível ao desenvolvimento dos alunos, constituindo uma base sólida de qualidade e eficácia para a intervenção docente (Bento, 2003).

A construção da UD proporcionou-me a esquematização e interiorização da estratégia de ensino de cada modalidade desportiva, nela revendo conteúdos a lecionar, métodos de ensino a adotar, objetivos estabelecidos e funções didáticas (Introdução, Exercitação, Consolidação e Avaliação) a assegurar na planificação de cada aula. Deste modo, a UD enquadrava a realização de uma planificação mais circunscrita e concreta: a do plano de aula.

Este terceiro nível de planificação traduz o decurso de cada sessão de trabalho letivo com os alunos, através de um conjunto de tomadas de decisão pautadas por objetivos gerais e específicos, seleção e distribuição da matéria de ensino, funções didáticas, situações de aprendizagem e consideração da gestão de tempo e ritmo das mesmas. Por conseguinte, o plano de aula torna-se um guia para uma lição em particular, enformada ou referenciada pela UD (Rink, 1993).

Decorre deste entendimento que a estrutura do plano de aula incluía a identificação da UD, a função didática, o conteúdo, os objetivos comportamentais relativos às diferentes categorias transdisciplinares, as situações de aprendizagem e respetivas formas de organização metodológico-didática, as componentes críticas e o tempo.

De acordo com Bento (2003, p. 126), “(...) as *funções didáticas* caracterizam as tarefas essenciais (frequentemente designadas por etapas, partes ou fases) do processo de ensino (...)”. Como ponto de partida para a lecionação dos conteúdos das modalidades, foi sistematicamente considerado um passo antecedente – o da avaliação diagnóstica -, seguindo-se a introdução, exercitação, consolidação, e avaliação sumativa dos mesmos.

No campo da situação de aprendizagem foram descritas as tarefas, bem como a organização do espaço e dos alunos.

Relativamente aos objetivos comportamentais, estes foram formulados de acordo com os objetivos estabelecidos nos níveis mais gerais de planificação; no entanto, os primeiros revelam enunciados com indicadores mais observáveis, mais concretos e circunscritos à aquisição de habilidades ou comportamentos que o estudante deve evidenciar (comportamento observável, situação de realização e critério de execução, de eficiência ou eficácia).

Em termos das componentes críticas, estas foram entendidas como guia fundamental para a minha intervenção e correção sobre os alunos em cada situação de aprendizagem.

Um outro aspeto que tive em mente relativamente aos planos de aula concebidos foi o da progressão entre tarefas, incluindo variantes que permitissem melhorar a performance dos meus alunos, com situações de aprendizagem progressivamente mais complexas e/ou difíceis (Rink, 1993).

Em jeito de conclusão deste tópico centrado no trabalho de planificação, recupero a afirmação seguinte: “*O dia-a-dia confirma sempre que o resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação. Esta não pode ser subestimada, nem pelo professor inexperiente nem pelo experiente. Uma planificação superficial do ensino leva a que, frequentemente, as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente. Não raramente revelam-se decisões falsas, comprometendo a realização dos objetivos de ensino*” (Bento, 1987, pp. 91-92). Concordando com o autor, sublinho o facto de a experiência profissional por que passei me ter permitido ganhar consciência de que existem demasiadas variáveis a contemplar para algum dia se conseguir tornar o exercício da docência previsível; porém, quanto maior for

o investimento, por parte do professor, nos processos de planificação maior será a aproximação às condições de eficácia do seu ensino e, assim, maior possibilidade haverá de proporcionar mais aprendizagens positivas aos seus alunos.

4.1.3. Dimensões da intervenção pedagógica e eficácia do ensino e aprendizagem

As dimensões da intervenção pedagógica destacadas neste ponto baseiam-se nas reflexões realizadas ao longo do EP e nos objetivos estabelecidos pelo NE, com vista a uma atuação prática eficaz. Sequencialmente, os objetivos a concretizar na lecionação e os conteúdos subjacentes foram tema de discussão / reflexão em sessões de trabalho do NE na escola, dinamizadas após os momentos calendarizados para a observação das aulas dos Estudantes-Estagiários. Entre as várias questões abordadas, as que se tomaram como mais prementes foram as seguintes: ganhar a confiança e estabelecer o controlo (primeiro momento), rentabilizar o tempo da aula / gestão (segundo momento) e melhorar a qualidade da informação / instrução (terceiro momento).

Neste sentido, e partindo da confluência de três dimensões inter-relacionadas que caracterizam a intervenção pedagógica – a do clima relacional / controlo disciplinar, a da gestão e a da instrução (Siedentop, 1991) –, crê-se que nela se repercutem indicadores de eficácia do ensino-aprendizagem que merecem ênfase neste Relatório de Estágio pela preponderância que lhe foi atribuída ao longo deste ano letivo, tanto na dimensão reflexiva do NE no seu todo como no exercício docente por mim assumido junto da turma que lectionei.

4.1.3.1. Clima relacional e controlo disciplinar

Foi no entendimento de que as regras devem ser encaradas enquanto reguladoras das interações entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem – promovendo uma maior atenção, uma participação mais responsável e a utilização adequada dos equipamentos e dos espaços

(Rosado & Ferreira, 2011) –, que orientei a minha atuação segundo uma das minhas principais preocupações logo no início do ano letivo: conquista da autoridade e manutenção de um registo de interação disciplinado e regrado.

No que respeita às regras, Siedentop e Tannehill (2000) referenciam-nas enquanto comportamentos expectáveis dos diferentes agentes num determinado contexto, enfatizando a necessidade de o professor as ensinar e as justificar para uma melhor aceitação por parte dos discentes. Os mesmos autores entendem a disciplina enquanto garantia do desenvolvimento e manutenção de comportamentos apropriados na aula.

É de reconhecer que um receio marcante na chegada à escola foi o de os alunos poderem representar o meu papel de professor-estagiário como uma posição frágil comparativamente a outros docentes já profissionalizados e/ou do quadro da escola. No entanto, esta situação acabou por não se confirmar conforme registo produzido após o primeiro bloco de aulas:

“Como primeira impressão, fiquei bastante surpreendido com a turma: foram pontuais, rápidos a sentar e silenciosos, demonstrando interesse em ouvir o que eu e o Professor Cooperante tínhamos para dizer.(...) Seguidamente, apresentei-me e fiz a chamada, pretendendo que cada um dialogasse um pouco comigo; procurando colocar corretamente a voz e falando um pouco sobre si (nome, idade, gosto ou não pela EF, prática desportiva, etc). Este momento decorreu otimamente, houve muita ordem e respeito por quem estava a falar.(...) O controlo da turma foi muito positivo, todos realizaram as tarefas pretendidas e respeitaram as instruções transmitidas. Fiquei bastante motivado para as próximas aulas e com a impressão de que me foi atribuída uma turma à qual posso transmitir conhecimento e com a qual pretendo aprender e realizar um bom trabalho ao longo do ano letivo.” (Reflexão das aulas 1 e 2, em 17 de setembro)

A caracterização acima descrita manteve-se genericamente ao longo do percurso do ano letivo, não obstante a necessidade de regulações muito pontuais e naturais nas interações criadas.

A supervisão e o controlo da atividade no decorrer da aula também influenciam a eficácia da mesma. Segundo Rosado e Ferreira (2011), o controlo ativo do grupo de trabalho potencia o empenhamento dos alunos na direção dos objetivos do professor. Neste sentido, o este último deve ser capaz de assegurar mecanismos de controlo dos seus alunos em todos os momentos

da aula, mantendo uma observação global e periférica independentemente do seu posicionamento e foco de atenção (em determinado momento direcionado para um grupo ou aluno específicos), nomeadamente distribuir sentidos para pontos distintos (por exemplo, ouvir com atenção um ou outro aluno sem impedir que o olhar se dirija para outros pontos a controlar). Outro aspeto preponderante no controlo da turma é a movimentação constante e periférica pelo espaço de jogo, que permite a visualização da totalidade dos discentes; consequentemente, estes sentem-se constantemente observados, reforçando, assim, a sua responsabilização para a tarefa e a diminuição dos comportamentos desviantes. A turma que lecionei, por ser genericamente bem comportada e respeitadora, não exigiu uma ênfase no controlo e cumprimento das regras e das normas para o bom funcionamento das aulas. Comprovam-no, por exemplo, apontamentos como o seguinte:

*“Mais uma vez o controlo da turma foi bastante positivo, até porque os próprios alunos não exigem muito desgaste em questões de disciplina.”
(Reflexão das aulas 7 e 8, em 1 de outubro de 2013)*

Assim, o meu controlo ativo da turma foi mais direcionado para os conteúdos, para os desempenhos observados quanto à execução técnica e tática das diversas habilidades motoras.

Perante estas condições, foi possível priorizar a dimensão do conhecimento e da atividade desportiva. O professor deve possibilitar a cada aluno o confronto com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar deste. Deste modo, o professor deve incentivar o comprometimento do aluno e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos necessários à sua aprendizagem (Meirieu, 2005).

Na sequência do supracitado, a relação professor / aluno impõe-se como um núcleo de extrema importância no complexo processo de ensino e aprendizagem, porque dela dependem e nela intervêm inúmeros fatores que podem condicionar o grande objetivo de todo esse processo – o sucesso escolar do aluno. A ligação entre o ensino e a aprendizagem transcende a mera transmissão (unilateral) de conhecimentos; pelo contrário, deve ser

assumida bilateralmente. Logo, uma boa relação empática vai ditar a existência de um clima muito mais favorável à aprendizagem; e, para além de fomentar as aquisições previstas no currículo, favorecerá, sem dúvida, a aquisição de valores com vista à formação de cidadãos mais conscientes e, conseqüentemente, consistentes.

Na minha prática letiva, procurei manter, dentro do possível, esse clima de empatia, sem descuidar a responsabilidade e a disciplina no trabalho proposto e desenvolvido, gerindo e regulando momentos pontuais de algum desajustamento face ao pretendido; proporcionando outros de alguma animação e dinâmica favoráveis tanto à dimensão relacional do grupo de trabalho como ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Ao nível da relação pedagógica, creio ter sido capaz de me adaptar com facilidade e espontaneidade a situações ditas inesperadas, canalizando e regulando comportamentos para o clima desejável na aula. Um exemplo de reação perante comportamentos desviantes pontuais está presente no apontamento seguinte:

“A aula de hoje ficou marcada pela resolução de um conflito entre dois alunos, que resolveram fazer juízos de valor entre si. (...) Consegui aperceber-me de que algo não estaria a correr bem (pela tensão nas disputas de bola) e prontamente chamei ambos, que reportaram o que estava a suceder. Após breve conversa com ambos, consegui que compreendessem que todos os alunos são diferentes e que seria natural que uns fossem melhores do que outros em determinada modalidade. No entanto, o respeito pelos companheiros e adversários deve sobrepor-se sempre, pois só com o contributo de todos é possível ter boas práticas e evoluir, aprender.” (Reflexão das aulas 16 e 17, em 22 de outubro de 2013)

Pela experiência pedagógica desenvolvida, penso ter conseguido promover um ambiente de aula positivo, recorrendo a estratégias de motivação diversificadas e adequadas às diversas situações e aos vários ritmos de aprendizagem. Por exemplo, a lecionação da modalidade de Ginástica (Solo), para além de envolver percursos diferenciados por níveis de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem – mantendo toda a turma empenhada na realização dos elementos propostos e promovendo a busca pela transição de nível para o percurso seguinte –, também envolveu jogos lúdicos entre equipas nos minutos

finais de aulas em que a turma demonstrava o empenhamento motor pretendido. Este tipo de iniciativa promoveu um clima de aula positivo, na medida em que os discentes procuravam realizar as situações propostas, respeitando as determinantes técnicas explicitadas. É de referir que os jogos lúdicos em questão foram idealizados em consonância com os objetivos delineados, com a exercitação de capacidades motoras e determinantes técnicas integrantes das habilidades pressupostas (a título de exemplo, um jogo cooperativo que pressupõe posicionamento corporal em “prancha”, com as mãos apoiadas no solo à largura dos ombros e voltadas para a frente, determinante técnica fundamental para a realização do apoio facial invertido).

Como procurei estabelecer, desde o início, regras claras, fui o primeiro a respeitá-las, a testemunhá-las e a exigir o mesmo, de modo consistente, aos alunos. Sempre que se justificou, adverti-os para as atitudes e os comportamentos a evitar, além de ter aplicado as medidas que, em cada momento, entendi serem as mais indicadas, com vista a favorecerem o trabalho e as aprendizagens.

Ao longo do ano letivo, assumi como prioritário o desenvolvimento de uma relação pedagógica capaz de integrar a diversidade e de promover um clima favorável ao sucesso discente nas suas diferentes dimensões. Um caso particular que mereceu especial atenção por parte da Diretora de Turma (DT) ao longo do ano letivo – desenvolvido de forma aprofundada no ponto da Direção de Turma deste Relatório – foi o de um aluno que, a certa altura, revelou comportamentos de distanciamento dos colegas da turma, situação associada a uma série de faltas consecutivas. Decorria o ensino de Ginástica Acrobática quando o discente retomou a frequência das aulas de EF. Com o aconselhamento do Professor Cooperante, procurei suavizar alguns constrangimentos e promover a reintegração do jovem na turma, recorrendo a um dos grupos com uma prática mais dinâmica e autónoma (a lecionação desta UD pressupunha a elaboração, em grupo, de um esquema a apresentar no momento de avaliação, ou seja, uma dinâmica assente em vários momentos de prática autónoma). O grupo compreendeu o propósito, face à integração tardia do colega, e prontamente se predispôs a ajudar, atribuindo-lhe tarefas e

promovendo a participação ativa do mesmo. O resultado desta iniciativa encontra-se registado no excerto:

“Relativamente à Ginástica Acrobática, considero que o método de organização das aulas se está a tornar um sucesso, uma vez que os alunos estão a desenvolver autonomia no trabalho em grupo e mostram-se motivados e colaborativos para a construção de um esquema. (...) A integração do aluno num grupo sociável, dinâmico e trabalhador está a repercutir-se numa participação gradualmente mais ativa por parte do mesmo.” (Reflexão da aula 44, em 17 de janeiro de 2014)

Em suma, procurei que a minha relação com os alunos, dentro e fora do espaço da aula, se pautasse por princípios de respeito mútuo, responsabilidade, trabalho, solidariedade, cooperação e tolerância dentro dos limites anteriormente referidos. Assumi junto deles o meu compromisso, quer com a promoção da aprendizagem quer com o desenvolvimento pessoal e cívico que procurei testemunhar, solicitar e partilhar com os outros elementos da comunidade escolar que, na generalidade e mais diretamente, connosco interagem.

Consciente de que as relações entre alunos também podem influenciar significativamente o ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011) e corroborando a afirmação de Portman (1995) de que as relações entre pares transportam diversos riscos emocionais – nomeadamente pelas críticas dos colegas –, uma das problemáticas decisivas em que atentei na minha prática, durante o ano letivo, prendeu-se com o facto de a relação interpares na turma que lecionei ser caracterizada, simultaneamente, por uma vertente amigável, apesar de pouco colaborativa e competitiva entre si. Este dado e o facto de a turma ser considerada “boa” pela equipa formativa, quanto ao aproveitamento escolar, levaram ao aparecimento de algumas posturas críticas menos positivas entre os pares e a receios no que respeita à participação e exposição individual em aula. Por forma a combater este clima, procurei instalar um ambiente colaborativo nas minhas aulas, com dinâmicas de comunicação a envolver respeito e atenção perante a intervenção do orador (professor ou aluno) na resolução dos problemas da aula. Visava esta minha postura promover uma maior coordenação de esforços e uma aprendizagem mais

significativa, quer em termos de produtividade da aula quer no desenvolvimento de competências para vivências sociais saudáveis.

O clima relacional entre os discentes também foi decisivo no que respeita à formação dos grupos para as diversas atividades letivas. Nesta medida, procurei distribuir os líderes da turma (em termos de desempenho motor, desenvolvimento cognitivo e popularidade entre os pares) pelos diferentes grupos, de modo a conseguir heterogeneidade intragrupo e homogeneidade intergrupo. Pretendi, também, criar necessidades de trabalho colaborativo em cada grupo, para que, por um lado, os alunos com melhor aproveitamento auxiliassem os colegas com mais fragilidades na aprendizagem e, por outro, eu conseguisse manter competições equilibradas entre as equipas.

Na lógica do meu testemunho; da preocupação de que todos tivessem as mesmas oportunidades de participação nas atividades levadas a cabo; da justificação / do esclarecimento das regras implementadas; da articulação / concertação com as orientações definidas pela escola (nomeadamente no seu Regulamento Interno, quanto a direitos e deveres docentes e discentes); da troca de experiências e reflexões com outros professores; da observação preventiva e da atenção em focos que pudessem comprometer a dinâmica de trabalho pretendida, pode afirmar-se que, quanto à dimensão relacional e disciplinar, houve condições francamente positivas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em análise.

4.1.3.2. Gestão

Rink (1993) equaciona a gestão em termos do comportamento adotado pelo professor na estruturação, na direção, ou no reforço da conduta correta na aula, tendo em consideração a organização do tempo, do espaço, dos alunos e do material.

É de consabido reconhecimento que, no que respeita à gestão do tempo, o docente deve procurar aumentar o tempo de atividade motora específica, otimizando, em tempo útil, o que é disponibilizado para a prática, na tarefa e o potencialmente orientado para a aprendizagem (Rosado & Ferreira,

2011). Neste sentido, é de reforçar a intenção de que o tempo seja gasto em tarefas ajustadas, pertinentes, desafiantes e com probabilidade de sucesso. Não obstante esta orientação, Siedentop (1991) não deixa de alertar para o tempo despendido pelos professores em tarefas de controlo da turma e de gestão, sendo que frequentemente os alunos são colocados, a maior parte do tempo, em situação de espera.

Ciente desta condicionante e aproveitando o facto de ter trabalhado com uma turma que não se revelou crítica em termos de necessidade de controlo disciplinar, procurei sempre conseguir um elevado tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem através da adoção de algumas estratégias com vista à minimização do tempo de informação, sem descuidar a clareza e precisão desejáveis (a título de exemplo, recorrendo a palavras-chave); à aplicação de mecanismos de transição entre situações de aprendizagem (planificando exercícios com organizações e estruturas semelhantes, além de criar rotinas de gestão do material); à operacionalização de tarefas administrativas de forma mais rápida e sem a concentração de todos em tarefa dispensável aos alunos (verificando as presenças durante o exercício de ativação geral). Entenda-se por tempo de empenhamento motor aquele em que o aprendente está efetivamente em atividade motora e por tempo potencial de aprendizagem aquele em que o aluno está a realizar os exercícios solicitados, e com elevado grau de sucesso.

Considerando que o aumento do tempo potencial de aprendizagem durante as aulas de EF está associado à diminuição da probabilidade de ocorrência de comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos (Siedentop, 1991), é defensável a organização de uma prática com nível de sucesso e de desafio adequados, proporcionando aprendizagens aos discentes e reduzindo as probabilidades de comportamentos atrás referidos ou de tempos de espera. Esta questão foi alvo de reflexão e está presente no excerto que se segue:

“Relativamente à adequação e sequência das situações de aprendizagem, considero que foram apropriadas aos dois níveis de desempenho evidenciados na turma, no entanto, importa salientar que dois alunos apresentaram dificuldades no nível mais complexo. Em reflexão com o professor Cooperante, penso que este desajuste foi a causa para os

comportamentos desviantes verificados nos mesmos.” (Reflexão das aulas 27 e 28, em 19 de novembro de 2013)

No que concerne à implementação de rotinas, esta estratégia também permitiu reduzir ocorrências de natureza improdutiva, em favor de práticas mais dinâmicas. Segundo Rosado e Ferreira (2011, p. 189), “(...) *as rotinas permitem aos praticantes conhecer os procedimentos a adotar na diversidade das situações de ensino (...)*”. Siedentop e Tannehill (2000) veem as rotinas enquanto estratégias para desenvolver uma boa gestão da aula; enquanto método para realizar tarefas específicas desta, especialmente as mais frequentes. Daí deverem ser ensinadas desde o início do processo de leção, de forma a se automatizarem, a se tornarem num hábito. Por conseguinte, com o intuito de tornar o ensino mais eficaz e rentabilizar o tempo da aula, adotei algumas rotinas organizativas a ocorrer tanto previamente à aula como durante a mesma. Neste contexto, tive a preocupação de ser sempre o primeiro a chegar ao espaço da aula, mesmo antes do toque de entrada, com o intuito de rever mentalmente o ensino planificado para o bloco em questão e de recolher os materiais necessários à sessão de trabalho – assim, consegui reduzir tempo na gestão do material e, com a chegada dos alunos, estava tudo preparado para a aula começar. Durante a leção das modalidades de Ginástica de Solo e Acrobática, por exemplo, como seria necessário recorrer a muito mais material, foi importante, desde as primeiras aulas das respetivas UD, estabelecer rotinas de recolha e reposição ordeira e calma deste último, por parte dos grupos de alunos previamente formados. Tal pode ser confirmado pelo seguinte registo:

“O primeiro bloco marcou o início da leção da modalidade de ginástica. Para além de perceber o nível dos alunos no que toca aos conteúdos que pretendia desenvolver ao longo da unidade didática, estabeleci algumas rotinas de organização e distribuição do material, com o objetivo de reduzir os tempos de gestão da aula (cada grupo ficou responsável pela distribuição do material ao longo do espaço que lhes foi atribuído, bem como pela posterior recolha – um grupo de cada vez).” (Reflexão das aulas 24 e 25, em 12 de novembro de 2013)

Conforme registo da aula seguinte, os resultados foram evidentes:

“As rotinas estabelecidas na aula anterior tiveram o efeito desejado, sendo que o material foi organizado de forma rápida e ordeira e os percursos construídos num clima tranquilo e estável.” (Reflexão das aulas 27 e 28, em 19 de novembro de 2013)

Outra das rotinas implementadas foi a de preparação para a execução das diversas situações de aprendizagem, quer em início de aula quer na transição entre exercícios. Neste sentido, o local de reunião dos alunos após entrada no espaço da prática foi sempre o mesmo, tendo sido estabelecidos sinais sonoros e visuais específicos ora para iniciar a prática ora para a interromper quando necessário (assobio e apito para iniciar e interromper a prática; elevação do braço caso pretendesse reunir a turma no centro do pavilhão).

Na minha perspetiva, a implementação de rotinas também deve considerar a estrutura da aula e a planificação das situações de aprendizagem, focando uma sequência lógica de a(tua)ção facilitadora da organização dos alunos – é o que acontece ao planificar, por exemplo, a formação dos grupos. Atentar neste aspeto permite uma maior fluidez na transição entre situações de aprendizagem. A manutenção de grupos de trabalho desde o início até ao fim de uma UD ou a divisão da turma em dois clubes (na aplicação do Modelo de Educação Desportiva, aquando da lecionação de Basquetebol) – ficando ao critério do capitão de equipa constituir os grupos antes da aula, a título de exemplo – foram estratégias aplicadas para adquirir rotinas, visando aumentar o tempo útil de prática motora.

O sentido de gestão dos recursos humanos na sua articulação com o espaço é uma outra dimensão a contemplar. Neste aspeto, há que superar algumas dificuldades, por exemplo, quanto à dimensão da turma (no caso, 28 alunos) e a sua distribuição por apenas um terço do pavilhão (quando as condições climatéricas não permitiam a utilização do espaço exterior) e com fatores distratores acrescidos (como sejam o ruído concentrado, a observação de pares de outras turmas, entre outros). A exercitação através de circuitos, estações ou vagas (“treino holandês”, no caso dos Jogos Desportivos Coletivos) foram estratégias adotadas para a lecionação dos conteúdos, sem desconfigurar as suas principais características.

Entre outros aspetos que possam ser considerados ao nível da gestão – uns mais externos do que outros ao próprio processo de ensino-aprendizagem (dos mais organizacionais aos mais pessoais ou individuais; dos mais participativos e interativos aos mais diretivos e instrutivos; dos mais curriculares aos mais focados em contexto de ação educativa circunstanciada) – encontram-se priorizadas neste ponto as dimensões que mais marcaram a prática direta e diária com os alunos.

4.1.3.3. Instrução

A comunicação é fundamental na orientação do processo de ensino e aprendizagem, pelo que a transmissão de informação é uma das competências fulcrais dos professores (Rosado & Mesquita, 2011). Focado este polo comunicativo, ressalta a importância da instrução, que tem por âmbito todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para comunicar informação substantiva (Siedentop, 1991). Inclui-se aqui todo o tipo de comportamentos, verbais ou não verbais (explicação, questionamento, *feedback*, demonstração, gestos e expressões, sinais, entre outros modos de comunicação), desde que associados aos objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Para Vickers (1990), a organização do processo de instrução decorre da relação que se estabelece entre objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, formas de organização e condições situacionais de aplicação.

Em registo ainda do primeiro período letivo, surgiu pela primeira vez a preocupação em melhorar a aprendizagem, otimizando a instrução (Rosado & Mesquita, 2011):

“Um aspeto que marcou o dia de hoje foi o confronto entre o que eu pretendia transmitir aos alunos durante a UD e aquilo que realmente conseguiram aprender. Consegui conduzir um ensino de sucesso no que respeita a aspetos motores determinantes da modalidade de atletismo, no entanto, alguma da terminologia específica que fui enfatizando ao longo das aulas não foi captada pela maioria dos alunos. Foi necessário recorrer a uma demonstração das ações motoras para relembrar um conteúdo que foi bastantes vezes reforçado ao longo das aulas.” (Reflexão da aula 26 – avaliação sumativa de atletismo –, em 15 de novembro de 2013)

Outro exemplo de reflexão acerca do mesmo tópico aparece referenciado no registo da aula seguinte:

*“Relativamente à aula de Basquetebol, a organização foi mais eficaz do que na aula anterior, no entanto sinto que não consigo que os alunos compreendam as instruções com a rapidez e perspicácia pretendidas.”
(Reflexão das aulas 27 e 28, em 19 de novembro de 2013)*

Sentia-me responsável, em parte, pela falta de capacidade dos alunos no cumprimento das informações transmitidas; pela falta de concentração dos mesmos. Uma parte da turma compreendia e aplicava os pressupostos pretendidos na execução das tarefas; todavia, o mesmo não acontecia com alguns outros grupos.

No decurso do exposto, torna-se importante compreender que existe um *“(...) amplo conjunto de barreiras que devem ser conhecidas e combatidas”* (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71). De facto, condicionantes como a perceção seletiva, a sobrecarga de informação, a própria linguagem e o receio de comunicar por parte dos alunos, como referem Rosado e Mesquita (2011), provaram, várias vezes ao longo deste ano letivo, ser um verdadeiro entrave à aprendizagem. Por inúmeras vezes, principalmente durante o primeiro período, deparei-me com a reação positiva dos alunos às situações de aprendizagem propostas – afirmando compreender o que seria pretendido –, para nos dez segundos seguintes ser forçado a reunir novamente a turma, por os desempenhos reais estarem longe do cumprimento desejado.

Rosado e Mesquita (2011) referem que é importante reconhecer diferenças entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que realmente diz; entre o que o aluno ouve e aquilo que compreende; entre o compreendido e o retido ou o que possa vir a ser executado.

Segundo Godinho *et al.* (1999), a instrução permite especificar um conjunto de informações determinantes para o êxito da tarefa, devendo o professor ter em consideração a capacidade limitada de atenção dos alunos. Assim, torna-se fundamental que o primeiro seja capaz de selecionar somente a informação mais importante para que os segundos concentrem a sua atenção nos estímulos fundamentais e executem respostas motoras adequadas

(Rosado & Mesquita, 2011). Complementarmente, Rink (1993) enfatiza a importância de uma apresentação instrutiva clara para a melhoria da atenção e da comunicação entre professor e alunos, apoiada nas seguintes orientações: direcionar o aluno para o objetivo da tarefa, dispor a informação numa sequência lógica, apresentar exemplos corretos e errados (estes últimos a título do que não deve ser evidenciado), personalizar a apresentação, repetir assuntos de difícil compreensão, recorrer às experiências pessoais dos alunos, utilizar o questionamento e apresentar a tarefa de forma dinâmica.

Siedentop (1991) sistematiza as situações de instrução em três momentos: antes, durante e após a prática. O mesmo autor indica que o primeiro momento se destina às preleções, à apresentação das tarefas, às explicações e demonstrações; durante a prática, o docente deve emitir *feedbacks*; após a prática, o professor deve analisar o desenvolvimento da mesma.

Conjugando esta sistematização com o posicionamento de outros estudiosos que refletem sobre a educação e as formas de estruturar o ensino e aprendizagem, há quem caracterize o início das sessões como períodos de instrução instável, uma vez que os alunos vêm de outros contextos, muitas vezes com disposições, dinâmicas, regras e normas comportamentais diferentes (Arends, 2008). Daqui decorre a necessidade de frequentemente ter de se criar condições próprias à construção de um clima de trabalho tão distinto quanto, por exemplo, passar-se de uma aula em que os estudantes estão a maior parte do tempo sentados para outra em que estes são expostos a maior mobilidade; passar-se de um contexto de maior investimento academicista, intelectual e apoiado no livro para outro de maior incidência psicomotora.

Neste sentido, e considerando o contexto particular das minhas práticas, importa referir que os dois momentos semanais de leção de EF eram precedidos de outras aulas, nomeadamente Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas. Por várias ocasiões senti que os alunos chegavam agitados e impacientes ao momento da minha aula. De modo a combater esta situação, adotei duas estratégias, para conseguir iniciar a aula rapidamente e com segurança: a aproximação em silêncio aos alunos, que prontamente se

apercebiam da minha presença e assumiam uma postura atenta; e, caso esta primeira estratégia não surtisse efeito (o que aconteceu apenas em casos pontuais - situações de avaliação formal em aulas precedentes, por exemplo), a adoção de um discurso de responsabilização pelo tempo perdido e consequente diminuição de oportunidades de prática e jogo por eles tão ansiadas.

Este momento letivo inicial foi alvo de reflexão aquando da primeira observação de aula do Professor Cooperante. Desde o início da minha prática, tive a preocupação de realizar preleções ou exposições breves, focadas em aspetos essenciais e que garantissem a manutenção da atenção e da compreensão da matéria transmitida. Porém, assim que houve a oportunidade de comparar o meu discurso inicial com o de um professor bem mais experiente, senti que tinha muito a aprender. De facto, constatei que podia ser bem mais claro e orientador na apresentação da informação, com o intuito de esclarecer os objetivos, o contexto, os conteúdos, as tarefas e de verificar os conhecimentos (Rosado & Mesquita, 2011).

Siedentop (1991) configura o início da sessão como aquele em que se apresentam objetivos da aula (enquadrando-os nos objetivos mais gerais), se procede à contextualização da mesma (em relação a anteriores ou até às seguintes, para que os alunos compreendam a progressão pretendida), se indicam os conteúdos propriamente ditos (enfatizando as aprendizagens fulcrais da sessão), se enunciam as condições de realização e as normas organizativas (formação de grupos, por exemplo) e se faz o controlo da compreensão da informação (recorrendo ao questionamento).

A apresentação das tarefas motoras, segundo Rink (1993), consiste na informação transmitida pelo professor aos alunos acerca do que fazer e do como fazer, esclarecendo-os acerca do significado e da importância da aprendizagem em causa; dos objetivos a alcançar e da organização da própria prática (formação de grupos, tempo para a prática, espaço, entre outros aspetos relevantes).

Durante e após a realização de uma tarefa motora, o aluno deve receber informações sobre o seu desempenho. Daí que o *feedback* surja como uma

mais-valia do professor no processo de interação pedagógica (Rosado & Mesquita, 2011). Metzler (2000) considera a emissão de informação ao discente, sobre as suas prestações, uma tarefa fulcral do docente e fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Este mesmo autor destaca a capacidade de observação dos alunos e de fornecimento de *feedback* subsequente enquanto competência essencial dos docentes. Por outros termos, mas na mesma linha de raciocínio, Rosado e Mesquita (2011, p. 83) assumem que uma das maiores lacunas na emissão de *feedback* de qualidade “(...) situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo.” Este aspeto reflete, portanto, a pertinência de uma planificação cuidada através dos módulos do MEC. Enquanto modelo referenciado ao conteúdo, este último permitiu a constatação das minhas fragilidades no domínio das diferentes matérias e a construção de uma base sustentada de conhecimento para a emissão de *feedback* pertinente durante o ensino das diversas modalidades.

Em termos do conteúdo informativo do *feedback*, duas categorias podem ser equacionadas: as centradas no conhecimento da performance, que consistem em informação sobre o processo, a eficiência e a execução de movimentos; as focadas no conhecimento do resultado, que se referenciam relativamente ao efeito, produto ou resultado pretendido com a execução da habilidade – à eficácia obtida ou evidenciada (Rosado & Mesquita, 2011).

Duas fases podem ser consideradas no que respeita à emissão de *feedback*: a fase de diagnóstico e a fase prescritiva. Como referem Rosado e Mesquita (2011), a primeira consiste na identificação do erro, na reflexão sobre a sua natureza e importância, identificando-se as causas. Esta implica um grande domínio da matéria por parte do docente, para que seja realizada em poucos segundos. A segunda é consequente da fase de diagnóstico, uma vez que a qualidade prescritiva vai depender da qualidade do processo de diagnóstico.

Ciente destes pressupostos, segui um conjunto de indicações metodológicas para a emissão de *feedback*, avaliado como eficaz ao longo do

ano letivo: foco nas dificuldades mais importantes e análise das suas causas; diagnóstico imediato e prescrição logo após a execução motora; emissão de *feedback* corretivo (não apenas de conhecimento do resultado, mas também direcionado para a melhoria da performance), específico (informação específica e orientada para formas de como melhorar desempenhos), frequente e individualizado (todos os alunos devem receber informação sobre o seu desempenho), diversificado (não estereotipado, de modo a não se perder o efeito motivador) e aprovador (promovendo o empenho dos alunos e o reforço dos aspetos fortes da prestação); garantia da congruência de todas as informações; verificação do efeito da intervenção, elogiando os desempenhos corretos e não deixando de dignificar indicadores que pudessem ser reformulados e regulados nos incorretos.

O encerramento das sessões letivas, enquanto terceiro e último momento, consistiu numa nova oportunidade de revisão sobre o trabalhado na aula, a prestação da turma (em termos de disciplina e cumprimento dos objetivos previstos) e os conteúdos ensinados. Assim o entende Siedentop (1991), ao defender que o encerramento da sessão se destina à revisão dos aspetos fundamentais da aula, à reformulação dos aspetos essenciais, à emissão de *feedback* coletivo e motivação para as aulas seguintes. Também procurei reforçar o espírito de equipa através de um grito de turma, promovendo a coesão do grupo.

Algumas técnicas instrucionais preponderantes para um ensino eficaz e que mereceram uma ênfase significativa ao longo do ano de estágio estão presentes no seguinte registo:

“No futuro, vou recorrer à demonstração, a palavras-chave e ao questionamento, para que os alunos interiorizem os termos que eu pretendo que aprendam. Também vou delegar nos mesmos algumas responsabilidades de demonstração para sentirem a necessidade de estarem atentos durante as instruções, descentralizando a imagem do professor na apresentação dos conteúdos.” (Reflexão da aula 26, 15 de novembro de 2013)

Esta foi a orientação colhida a partir de Werner e Rink (1987), que encaram os professores mais eficazes como aqueles que recorrem

regularmente a demonstrações e emitem palavras-chave apropriadas face ao conteúdo em questão.

Encarar a demonstração como instrumentos determinante no processo de ensino-aprendizagem pode ser depreendido a partir dos contributos de Gould e Roberts (1982), que afirmam que a aprendizagem de habilidades, valores e comportamentos ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação. Neste seguimento e recorrendo ao célebre *cliché* “uma imagem vale mais do que mil palavras”, é de reconhecer que a compreensão de muita informação pode resultar da observação. Em disciplinas de cariz predominantemente prático, tal como a EF, a demonstração pode funcionar como uma ferramenta importante no ensino dos conteúdos.

Considero que a demonstração pode ser mais eficaz do que uma longa explicação verbal na apresentação de tarefas e novas habilidades motoras. Schmidt (1991) defende que o professor deve complementar as instruções verbais com a demonstração (modelo), filme ou fotografia da ação alvo de ensino, mesmo no reconhecimento do cuidado que Rosado e Mesquita (2011, p. 98) reiteram: o de que “ (...) a utilização de vídeo ou de outro meio auxiliar deve ser considerado como um último recurso, posto que os gastos de tempo são nitidamente superiores.”

Magill (2007) e Schmidt (1991) diferenciam dois tipos de modelo de demonstração: o completo, no qual a demonstração da tarefa é realizada na íntegra (o mais utilizado ao longo do EP, nos momentos de apresentação de tarefas e habilidades motoras), e o parcial, ou seja, aquele no qual a demonstração dá conta de partes de uma tarefa. Kwak (2005) afirma que as demonstrações completas são mais eficazes do que as parciais, uma vez que a totalidade do movimento é captada de uma só vez. Ainda assim, segundo Rosado e Mesquita (2011), estas últimas não serão de descurar das possibilidades de demonstração, pelo que o modelo parcial também foi utilizado ao longo da minha lecionação, sempre que houve o interesse de enfatizar apenas uma parte ou um aspeto da tarefa ou habilidade motora.

Tonello e Pellegrini (1998), a partir do tipo de informação contida na demonstração, distinguem o modelo real do simulado: o primeiro é

caracterizado pela apresentação exata da tarefa, da maneira como ela será praticada e com a utilização de todos os agentes externos requeridos pela mesma; o segundo é acionado quando as tarefas são realizadas de forma esquematizada, sem a presença desses agentes externos. A título de exemplo, este último surgiu aquando da apresentação do lançamento na passada (Basquetebol), realizado sem bola, para que os alunos se concentrassem no padrão coordenativo da habilidade motora.

Na planificação das aulas, ponderei algumas escolhas relativamente aos momentos de demonstração. Deveria ser eu a demonstrar as habilidades ou recorrer aos alunos? A opção feita dependeu do contexto, das características das modalidades, das minhas dificuldades (que evitava denunciar) e competências (que testemunhava). Não deixava de ter em mente orientações como as de Rosado e Mesquita (2011), que afirmam haver mais vantagem para a turma ter um aluno a realizar a demonstração, pelos efeitos de modelação comportamental e motivação¹¹, e pela libertação do professor para que este último se concentre no complemento verbal. Ao adotar este procedimento, tive a preocupação de não escolher sistematicamente os mesmos alunos para processos de demonstração (para que os restantes elementos da turma se mantivessem motivados e envolvidos na prática). Todavia, os mesmos autores reforçam que o docente também deverá demonstrar com frequência, de modo a criar uma imagem positiva de si e da atividade desportiva em causa. Assim o fiz quando senti que os discentes não tinham capacidade para oferecer uma demonstração com qualidade. O mesmo sucedeu aquando da demonstração de erros comuns (optei por ser sempre eu a fazê-lo, evitando a possível humilhação associada ao erro ou à incapacidade que um aluno pudesse ver num par seu).

Entre as potencialidades associadas à demonstração, Zwozdiak-Myers (2010) aponta para a que diz respeito à apresentação de possibilidades de resposta às tarefas (tanto por parte do professor como pela dos discentes),

¹¹ Zwozdiak-Myers (2010) assume que a utilização deste método pode ser particularmente importante quando recorremos a alunos que até podem não ser os melhores, mas trabalham sempre para aperfeiçoar a sua performance e, desse modo, merecem ver o seu esforço reconhecido.

estimulando a criatividade dos que as executam. Daí a mesma autora afirmar que a utilização da demonstração para a apresentação de um produto final promove uma aprendizagem mais significativa. Por exemplo, no final da leção da UD de Ginástica Acrobática, a exposição do trabalho desenvolvido proporcionou uma oportunidade para enaltecer as prestações da turma e para recompensar os alunos, de forma individual e coletiva, pelo reconhecimento do professor e dos seus pares.

Nesta sequência, é de admitir que o suporte verbal que acompanha a demonstração interfere na qualidade desta e, conseqüentemente, na aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Já no que se refere ao recurso das palavras-chave, Magill (2007) sublinha que estas últimas devem configurar palavras, expressões, afirmações curtas e concentradas que orientam a atenção dos alunos nos fatores importantes do contexto ou nas componentes críticas fundamentais da habilidade – Landin (1994) encara o recurso a uma ou duas palavras-chave como o meio de promover o foco de atenção nos aspetos críticos da tarefa. Assim, socorri-me de palavras-chave nas fases iniciais de aprendizagem das habilidades, para que os alunos centrassem a atenção nos aspetos preponderantes do conteúdo em análise.

O questionamento foi uma estratégia usada de forma sistemática ao longo da prática letiva que me permitiu avaliar de uma forma regular o processo de ensino-aprendizagem e se tornou essencial no que respeita à participação ativa dos alunos, à sua motivação e à capacidade de contextualização da própria prática. Rosado e Mesquita (2011) reforçam a pertinência da utilização desta estratégia, de modo a controlar a aquisição de conhecimentos dos alunos, a desenvolver a capacidade de reflexão, a motivar (solicitando a apreciação da turma, no final das aulas), a controlar os aspetos organizativos, a aumentar a interação e a melhorar o clima, a gestão e a disciplina.

Com o intuito de responsabilizar os alunos nas tarefas de ensino, recorri a um sistema de controlo efetivo e mensurável do comportamento discente na tarefa, denominado *accountability* (Mesquita, 1998). Exemplificando, os diferentes níveis / grupos aquando da leção de Voleibol, em exercício do

passa frontal em apoio, tiveram objetivos diferentes no que respeita ao número de passagens de rede realizadas de forma sucessiva. Iniciativas deste tipo promoveram um maior empenho por parte dos alunos na própria aprendizagem. Com este sistema, procurei obter níveis de performance superiores, pela responsabilização dos alunos nas tarefas de instrução (Mesquita, 1998). Simultaneamente, perante o investimento na observação e no acompanhamento atento a fazer de toda a dinâmica promovida, mais se justificou a necessidade de criar *feedback* relativamente aos desempenhos dos alunos, inculcando-lhes a confiança e avaliação desejáveis à boa consecução das tarefas. Neste sentido, compreende-se que Mesquita (2004) também reforce a pertinência de um *feedback* frequente, específico e aprovador, bem como o elogio sistemático, em torno da realização das instruções propostas. Afinal de contas, estão neles formas de avaliar e de incentivar, promover maiores níveis de responsabilização dos alunos, além de assegurar condições de continuidade de empenho na realização de exercício físico.

4.1.4. Estratégias adotadas no ensino das diferentes modalidades

No que concerne ao ensino dos Jogos Desportivos, optei por uma abordagem progressiva dos conteúdos contextualizada ao jogo.

Segundo Graça e Mesquita (2011), os modelos de ensino do jogo alicerçam-se em três eixos centrais: o jogo enquanto centro de atenção das aprendizagens, subordinando a aprendizagem de habilidades técnicas à necessidade de as usar no jogo e atendendo às relações de cooperação no seio das equipas (promovendo a inclusão, levando a sério a competição e encarando a necessidade de preparação para a mesma); a competição enquanto elemento fundamental na conceção do ensino do jogo, considerando a estrutura dos jogos desportivos; a consciência e disposição favoráveis a uma modificação dos papéis tradicionais de fornecedor e consumidor de produtos acabados e formatados (isto é, equacionando-se também novos papéis no que respeita à relação didática, como, por exemplo, os da autorregulação da própria atividade por parte dos alunos e os da supervisão ativa e de treino da componente tática do jogo por parte do professor).

Sendo os Jogos Desportivos Coletivos fortemente marcados pela execução de habilidades abertas, prevalentes em ambientes instáveis e variáveis (pelas relações de cooperação e de oposição evidenciadas), é fundamental que o docente identifique os problemas táticos para diversas situações de jogo, conduzindo os alunos à sua resolução e à compreensão do próprio jogo (Siedentop & Tannehill, 2000). Assim, no ensino do Andebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol, recorri a jogos reduzidos e formas jogadas modificadas e condicionadas, de modo a permitir que os alunos adquirissem competências necessárias para resolver os problemas do jogo, privilegiando o ensino da técnica integrado e contextualizado à intenção tática.

Uma das estratégias utilizadas, que também promoveu a compreensão das diferentes modalidades e o desenvolvimento de capacidades de organização, autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem, foi a atribuição de funções de apoio e de coordenação aos alunos (capitão de equipa; responsável pelo material do jogo e respetiva gestão, consoante as especificidades de cada situação de aprendizagem; árbitro; juiz de mesa; estatístico, entre outras funções). Desta forma foi possível capitalizar a aprendizagem dos alunos (atribuindo também tarefas aos dispensados da prática), uma vez que “(...) *o exercício efetivo destas competências requer a aquisição de conhecimento e habilidades necessárias à tomada de decisão (...)*” (Graça & Mesquita, 2011, p. 143).

Por outro lado, no que respeita ao ensino de modalidades com reduzida interferência contextual (Ginástica de Solo e Atletismo), nas quais prevalece a leção de habilidades fechadas (realizadas em ambientes estáveis), valorizei a prática e a qualidade técnica da execução (Siedentop & Tannehill, 2000). Considerei também o impacto das capacidades coordenativas e condicionais no sucesso discente. No caso particular da Ginástica de Solo, uma vez que os alunos não tinham vivências prévias na modalidade e a escola revelava escassez de material para a sua leção, os conteúdos foram ensinados na dinâmica de jogos lúdicos e de sequências direcionadas para o desenvolvimento de capacidades motoras e determinantes técnicas fundamentais para a realização das habilidades motoras. Também procurei

conseguir níveis elevados de atividade motora nas aulas, valorizando o empenho na realização das sequências propostas. Ainda assim, e apesar da fragmentação do ensino de determinada habilidade, o gesto global pretendido foi sempre contemplado – sendo apenas exercitado por alguns dos alunos mais aptos no domínio psicomotor.

Quanto ao ensino da Ginástica Acrobática, optei pela aplicação de uma estratégia baseada na aprendizagem pela descoberta guiada, procurando ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave da modalidade e envolver ativamente os mesmos no processo de aprendizagem, na crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal (Arends, 2008). A leção desta modalidade foi uma surpresa para mim, pois esperava que a turma se revelasse menos recetiva aos conteúdos planificados e à metodologia selecionada. No entanto, a motivação para a construção de um esquema final a apresentar aos colegas (também para fins avaliativos) promoveu uma prática autónoma por parte da turma, com níveis de entreaajuda entre os alunos como ainda não tinha presenciado (intra e intergrupos). Este clima positivo vivenciado pode ser verificado em registo relativo à aula que antecedeu a avaliação sumativa da UD em questão:

“Considero que a aula correu muito bem, uma vez que todos os grupos conseguiram idealizar, praticar e melhorar o esquema numa aula em que a autonomia imperou. A postura motivada e empenhada dos alunos permitiu que eu assumisse um papel de mero supervisor que apenas sugeriu e corrigiu situações pontuais (...) Gostei muito da leção desta UD e acredito ter conseguido promover o gosto pela Ginástica Acrobática. Espero esquemas muito interessantes por parte da maioria dos grupos no momento de avaliação.” (Reflexão das aulas 45 e 46, em 21 de janeiro de 2014)

Em termos de conclusão deste ponto e na base do exposto, creio que as referências feitas a duas das estratégias implementadas nas minhas práticas vão ao encontro do que Mesquita e Graça (2011) defendem, ao reforçar a ideia de que os modelos instrucionais não são estanques e a sua adaptabilidade depende das variáveis de ensino. Consequentemente, os mesmos autores reconhecem a abertura de possibilidades de cooperação entre modelos, com o desenvolvimento diferenciado dos mesmos, por forma a responder a

especificidades contextuais. Assim, procurei que o meu ensino fosse potenciado pelos diferentes modelos, adaptando a minha atuação às necessidades e aos problemas evidenciados pela turma aquando da lecionação das diversas modalidades; promovendo aprendizagens significativas nos diferentes domínios (psicomotor, socioafetivo e cognitivo).

4.1.5. Avaliação: a procura por uma justiça utópica

A par da planificação e realização do ensino, a análise e avaliação representam tarefas centrais do professor (Bento, 2003). A este propósito, Arends (2008, p. 208) refere que *“(...) os professores são responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos nas suas salas de aula – uma faceta do trabalho que alguns consideram difícil.”*

De facto, os processos avaliativos representaram uma das minhas maiores dificuldades, principalmente pelo facto de ter que observar muitos alunos em relativamente pouco tempo e também por ambicionar a atribuição de uma classificação justa para todos.

Segundo Arends (2008), o termo avaliação está ligado ao processo de fazer juízos, de atribuir notas; mas também permite a recolha de informação sobre o processo e o produto do ensino, podendo ser formal (procedimentos padronizados e controlados) ou informal (procedimentos menos estruturados); formativa (recolha de informações sobre o processo ensino-aprendizagem em curso) ou sumativa (recolha de informações para efeitos de classificação de desempenho perante um conjunto de objetivos de aprendizagem); por referência a padrões normativos ou a critérios estabelecidos de acordo com os documentos de suporte à planificação (Rink, 1993).

É da mais fundamental justiça que o professor, a bem da própria transparência da avaliação, defina de forma clara os critérios que tem em mente e os exponha, consciencializando os alunos do ponto de partida e do ponto de chegada pretendido, orientando os primeiros na sua aprendizagem. Concordantemente, Siedentop e Tannehill (2000) defendem que a avaliação deve estar associada aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para os alunos (de acordo com o contexto específico), considerando o programa de EF

e os critérios que devem ser expostos previamente ao processo de ensino. É, portanto, importante que os aprendentes detenham informação acerca dos objetivos a atingir e dos critérios a considerar no processo avaliativo. A partir destes têm a oportunidade de saber o que fazem bem e/ou mal, concluem do grau de afastamento face aos desempenhos desejados, perspetivam possibilidades de melhorar as respetivas prestações.

De enfatizar também, em todo o processo de ensino-aprendizagem, é o papel da avaliação diagnóstica, que viabiliza a referenciação e o estabelecimento de objetivos ajustados à realidade da turma que se leciona. A sua natureza reguladora, facultando dados necessários à adequação e atuação docente e discente, permite encará-la como uma avaliação localizadora, evidenciando o grau de desenvolvimento médio da turma e/ou as fragilidades que possam comprometer qualquer evolução. Com ela tracei o percurso inicial de trabalho com a minha turma, o mesmo acontecendo com a fase introdutória de cada UD.

Antes de mais, reforço a dificuldade sentida em observar todos os alunos, particularmente na primeira avaliação, momento no qual ainda era incapaz de associar nomes a caras e pretendia situar os primeiros enquanto capazes ou não de realizar determinada tarefa. Outra dificuldade prendeu-se com a ambição de ser o mais pormenorizado possível, incluindo uma lista de verificação extensa de habilidades. Tal inviabilizava a concretização da observação no tempo destinado à função avaliativa na UD em questão. Com o decorrer do EP, aprendi a incidir nas habilidades e nos critérios fundamentais para as aprendizagens seguintes, distinguindo o essencial do acessório; construindo instrumentos e adotando estratégias de avaliação mais simples e eficazes. Assim, este procedimento revelou-se fundamental ao longo do ano letivo, permitindo o enquadramento dos alunos em determinado nível de desempenho, auxiliando na planificação de um processo de ensino e aprendizagem adequado à turma que lecionei e que visava o sucesso na disciplina.

No decurso da leção das diferentes UD, a avaliação formativa, enquanto modalidade relacionada com a aferição da evolução dos alunos

perante determinada meta, esteve presente de forma contínua através das reflexões realizadas no final de cada aula (Rink, 1993). Assim, este procedimento de carácter informal (mais baseado na interação, sem suporte escrito e não utilizado para fins imediatos de classificação) permitiu, por inúmeras vezes, adaptar a planificação (por exemplo, prolongando ou encurtando a lecionação de determinada UD) e encontrar estratégias para promover aprendizagens positivas. O recurso a esta modalidade de avaliação revelou-se preponderante no controlo ativo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo (re)ajustar o meu ensino e os objetivos estabelecidos, de forma a responder às necessidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos.

Quanto à modalidade sumativa da avaliação – mais focada em resultados e assumindo uma perspetiva global quanto ao balanço e ao domínio de conhecimentos, procedimentos e habilidades motoras –, adotei-a na consciência de que, segundo Arends (2008, p. 211), as “(...) *avaliações sumativas, por outro lado, constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos (...) após a realização de uma série de atividades educativas (...)*”, resumindo o desempenho de um determinado aluno ou grupo perante um conjunto de objetivos de aprendizagem. Assim, com o intuito de aferir o nível de consecução dos objetivos previamente estabelecidos, no final de cada UD, recorri à avaliação sumativa (Rink, 1993). Ao longo do ano letivo, procurei que estas avaliações, enquanto momentos formais para efeito de atribuição de notas (classificação), fossem coerentes com o processo desenvolvido até à sua implementação, incluindo situações práticas familiares aos alunos, reduzindo a existência de ruído ou variáveis que pudessem comprometer o sucesso dos mesmos (como por exemplo a incompreensão dos exercícios).

Apesar de a avaliação sumativa se manifestar sob a forma de uma classificação final dos discentes, existe uma vertente que ultrapassa a mera quantificação e que permite controlar, regular o próprio processo de ensino e aprendizagem. Também este procedimento permitiu obter evidências da minha evolução enquanto docente ao longo do EP (pelo balanço entre os objetivos estabelecidos e as aprendizagens consumadas) e melhorar o meu ensino,

tornando-o mais eficaz pela adequação dos objetivos ao progresso real dos alunos.

No que respeita à avaliação do domínio cognitivo, foi realizado um teste teórico por período letivo, por forma a proceder a uma avaliação formal dos conteúdos referentes à cultura desportiva e ao domínio teórico dos fundamentos técnicos das habilidades motoras mais enfatizados nas aulas. Numa disciplina usualmente encarada na sua componente prática, a aplicação destes testes permitiu o reforço da importância do saber teórico na classificação do desempenho alunos.

Relativamente ao domínio socioafetivo, recorri a um processo de avaliação contínua em que, no final de cada aula, anotava o desempenho discente no âmbito do comportamento e da participação na aula (apoiando-me numa escala de três níveis: insuficiente, suficiente e bom).

As classificações finais de período foram obtidas pela conversão dos dados recolhidos e pelas notas provenientes das avaliações sumativas, numa ponderação de pesos percentuais atribuídos a cada domínio de aprendizagem: psicomotor (60%), cognitivo (20%) e socioafetivo (20%). Estas percentagens foram definidas pelo grupo disciplinar de EF e acordadas em reunião de Departamento de Expressões.

Considero relevante referir aqui que, por várias vezes, senti que a escala classificativa em vigor para o 3º Ciclo no Ensino Básico se revelou limitadora na distinção de desempenhos dos meus alunos. Neste sentido, estando limitado a uma escala de cinco níveis, senti que atribuí injustamente a mesma classificação final a alunos com prestações bastante distintas e merecedoras de reconhecimento diferenciado.

A atribuição de níveis inferiores a três a dois alunos, durante o segundo período, foi uma experiência que me despertou alguma indecisão: por um lado, estava seguro da justiça da nota atribuída (uma vez que não haviam sido reveladas as aprendizagens pretendidas nem haviam sido realizadas as propostas de trabalho para avaliação alternativa); por outro, não pretendia prejudicar dois alunos que não tiveram oportunidade de evidenciar aprendizagens devido a circunstâncias impeditivas e inerentes a questões de

saúde. Felizmente, a atribuição desses níveis acabou por resultar num maior empenho e motivação para a EF durante o terceiro período, com consequente melhoria de classificação para valores positivos. Naturalmente, uma abordagem atenta e preocupada da situação, um acompanhamento criterioso e explícito das condições necessárias à mudança pretendida acabaram por se constituir como fatores significativos para a alteração da avaliação.

Por fim, e em síntese, enfatizo a influência de todos os processos de avaliação no meu desenvolvimento profissional, pelo que eles representaram, após cada balanço do previamente definido no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de momentos de reflexão crítica, de desafio e reformulação de objetivos, bem como de reajustamento de estratégias para um ensino tendencialmente mais eficaz.

4.1.6. Circunstâncias imprevistas e prevenção

Segundo Bento (2003), o professor deve empenhar os seus esforços na concretização do planificado; no entanto, deve também ter a capacidade de reagir e adaptar-se aos condicionalismos, concebendo um plano flexível com a sensibilidade necessária para proceder a ajustes e alterações, em conformidade com as imprevisibilidades e as dificuldades emergentes das circunstâncias experienciadas.

Neste contexto, enquanto professor iniciante, a procura do controlo e a antecipação das ocorrências da aula assumiram um papel preponderante na minha a(tua)ção profissional. De facto, numa fase inicial do EP, a falta ou dispensa de um aluno, a falta de material, ou até a falta de predisposição dos discentes para a prática em momentos pontuais (situações que se repercutiam na realização da aula e automaticamente levavam a alterações no planificado para a sessão) provocavam-me um sentimento de ansiedade e nervosismo quanto aos processos de gestão e à realização das diversas situações de aprendizagem. Assim, a previsão ou antecipação de cenários hipotéticos que causariam problemas ao desenvolvimento da aula e a consideração das eventuais resoluções tornaram-se um procedimento constante no momento de planificação das aulas. Tais antevisões não deixaram de ser alvo de reflexão

no final da mesma, ora quando colocadas em prática (enquanto resposta aos imponderáveis efetivamente surgidos) ora quando adiantadas como possibilidades de ação para a resolução de situações críticas.

Um outro tipo de prevenção foi também objeto de investimento na minha prática e na do NE, quando se elaboraram planificações alternativas para responder a circunstâncias imprevistas decorrentes do processo de remodelação do pavilhão gimnodesportivo (o que confinou a lecionação da EF ao espaço exterior, a salas de aula e ao auditório do estabelecimento de ensino). Na mesma ordem de a(tua)ção foram ainda planificadas aulas de cariz mais teórico, para dinamizar perante condições climatéricas adversas.

É importante referir que a reconstrução do pavilhão implicou as instalações balneárias, circunstância que à partida inviabilizaria a lecionação de aulas práticas. Todavia, em reunião de grupo disciplinar, ficou definido propor às turmas que, nos dias em que tivessem aula de EF, os alunos viriam equipados de casa, já que a maioria destes não tomaria banho de qualquer das formas. No caso de tais condições não serem aceites, seriam estruturados métodos de avaliação alternativos para os casos em particular. Não obstante a condição excecional vivenciada, é de destacar que a impossibilidade de utilização da secção de balneários não provocou alteração de comportamentos na minha turma, face à motivação e disponibilidade demonstradas para a prática.

Já quanto às sessões de cariz mais teórico, planificadas e realizadas em momentos cujas condições climatéricas impossibilitaram a realização de aula prática no espaço exterior, elas envolveram a visualização de dois documentários (subordinados ao tema da história dos Jogos Olímpicos e ao da problemática da obesidade) e de um filme (sobre a relação importante e complementar que deve existir entre a família, a escola e o desporto, a bem da formação de indivíduos íntegros). Para que estes momentos não fossem interpretados como lazer, desprovidos de qualquer carácter educativo e de um sentido estratégico participativo dos alunos, foram elaborados questionários (encarados como pré-tarefas a propor para o visionamento e a escuta ativa), aos quais os alunos deveriam responder durante as reproduções, para

posterior discussão e reflexão em grupo.

Concluindo, importa salientar que todas as decisões tomadas foram e devem ser objeto de reflexão pessoal e no NE, com o intuito de tornar o trabalho de planificação cada vez mais significativo, adequado ao contexto real de ensino e respondendo aos imprevistos com soluções providas de intencionalidade e sentido educativos.

4.1.7. Aulas observadas e constatação da evolução enquanto professor

A observação de aulas assumiu um papel preponderante na minha evolução enquanto docente. De facto, graças a esta vertente do EP, foi possível obter registos relativos ao meu comportamento e ao dos alunos; aos processos de gestão; ao funcionamento das metodologias aplicadas, entre outros aspetos de interesse relevante para a prática pedagógica. Revelou-se fulcral na construção de uma imagem das minhas aulas, na medida em que, através dos registos efetuados pelo NE acerca da minha prestação, pude identificar as minhas fragilidades e potencialidades.

Por outro lado, a observação das lições dinamizadas pelos meus colegas do Núcleo e pelo Professor Cooperante permitiu-me receber um conjunto de dados e assistir a sessões que acabaram por formatar procedimentos; considerar formas de atuação diversificada; adotar ou evitar, respetivamente, condutas marcadamente influenciadoras do sucesso ou insucesso de cada situação de aprendizagem. Faz sentido, nesta sequência, que Rink (1993) afirme que o desenvolvimento do professor depende substancialmente da sua capacidade de observação, interpretando e julgando o que acontece na instrução e recorrendo a esses dados para alterar a sua prática. Ou seja, a melhoria do ensino implica uma análise sustentada das ocorrências vivenciadas no decorrer da aula com informações significativas, válidas e fiáveis (Rink, 1993).

A observação das aulas foi focalizada em função de três momentos / referenciais associados a três objetivos: ganhar a confiança e estabelecer o

controlo (primeiro momento), rentabilizar o tempo da aula / gestão (segundo momento), melhorar a qualidade da informação / instrução (terceiro momento).

A primeira tarefa desenvolvida e relativa ao processo de observação das aulas foi a construção de um mapa com a calendarização das sessões que contariam com a presença dos colegas estagiários e do Professor Cooperante. Numa fase posterior, foram também incluídas as prestações a observar pelo Professor Orientador (uma por período letivo).

A observação permitiu a recolha de informação num contexto natural de atividade, bem como a subsequente interpretação, discussão e reflexão sobre as ocorrências registadas. Por conseguinte, os momentos de reflexão e discussão sobre as opções tomadas, mais os resultados verificados permitiram uma evolução conjunta do NE, visando o desenvolvimento e crescimento na profissão.

Segundo Sarmiento (2004), a observação é um procedimento ativo e complexo, no qual as diferenças entre observadores ou entre contextos, desencadeiam perceções distintas da realidade. Assim, se por um lado me foi permitido refletir sobre apreciações distanciadas e suportadas por perspetivas diferentes relativas à minha prestação, por outro também tive a oportunidade de aprender com os pontos positivos e negativos do processo de ensino-aprendizagem ministrado pelos meus colegas, partilhando com estes também as minhas apreciações e contribuindo para a aprendizagem conjunta.

Mesmo reconhecendo a importância da observação e da crítica ao meu desempenho, com vista à melhoria na minha prestação, admito que senti um certo desconforto nas primeiras aulas, pelo facto de me situar no centro da atenção dos observadores. No entanto, com o decorrer do tempo, com o aumento do número de reflexões e discussões sobre a minha prática, tornei-me gradualmente despreocupado face à presença de observadores nas minhas aulas, até pela aposta necessária no meu trabalho de observação face aos desempenhos dos alunos e à interação criada com estes últimos. De facto, presentemente, compreendo que a ansiedade e o nervosismo sentidos nos primeiros momentos de exposição foram relativizados pela justificação sustentada das opções tomadas, aspeto muito focado durante as discussões

em grupo e marcante no meu desenvolvimento enquanto docente – o que me veio a conferir um sentimento de segurança quanto ao processo de ensino posto em prática.

Noutra perspetiva, e uma vez que a minha prática letiva no EP se cingiu à lecionação de um único grupo de discentes, as observações de aulas levadas a cabo por outros professores promoveram a constatação de que não só as estratégias de ensino podem ou não ser apropriadas, viáveis e/ou promotoras de aprendizagens significativas: existem também muitas variáveis contextuais que condicionam substancialmente o sucesso das mesmas numa turma em particular (nomeadamente, a própria faixa etária). Desta forma, pela observação, tive a oportunidade de desenvolver uma maior sensibilidade para questões associadas à plasticidade pedagógica, ou seja, a idealização de diferentes reações e posturas face a comportamentos, alguns dos quais não contemplados na minha realidade de ensino particular.

Concluindo este ponto, o confronto das minhas opções com as tomadas pelos colegas de estágio, pelo Professor Cooperante e, em casos mais particulares, com as sugestões do Professor Orientador permitiu-me refletir sobre a minha prática de ensino e perceber a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção diferentes das vivenciadas por mim, na minha turma. O processo de observação das aulas promoveu o meu desenvolvimento profissional, conferindo preponderância à necessidade e disponibilidade de reajustar e progredir na busca por um ensino com maiores índices de eficácia em função de determinadas condições, caracterizadoras de um contexto específico.

4.2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

As atividades desenvolvidas no âmbito do grupo disciplinar de EF, do NE ou mesmo as estritamente relacionadas com a turma que me foi destinada neste EP tiveram sempre como horizonte(s) orientador(es) a integração na comunidade educativa, o sucesso educativo na escola em questão, o reforço do papel do professor e da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.

Neste contexto, estou certo de que a atividade do professor não se limita à relação estabelecida com os alunos das turmas que lhe são atribuídas. De facto, aquele cumpre o seu papel atuando perante toda a comunidade educativa. Neste sentido, o EP também consistiu numa oportunidade enriquecedora para conhecer e integrar papéis de a(tua)ção docente relacionados com dimensões como a Direção de Turma, o Desporto Escolar (DE), a organização / dinamização de atividades e a integração / participação em reuniões de diferentes estruturas de gestão escolar intermédia.

4.2.1. Integração na Comunidade Escolar

Tal como referido em ponto prévio deste Relatório de Estágio, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar havia já feito parte do meu percurso escolar. Por conseguinte, encontrei aí a maior parte dos professores com quem tinha convivido durante a minha formação enquanto aluno. Desta feita, contudo, a perspetivação das relações fazia-se segundo outros contornos: não obstante a condição especial que marca a representação de um professor estagiário, estava a viver uma situação em que iria trabalhar com esses professores como par profissional (ou vulgarmente entendido como “colegas”). Considero que esta particularidade do meu EP facilitou a minha integração na comunidade escolar, uma vez que, na reunião Geral de início de ano letivo, senti o acolhimento entusiasta e colaborativo por parte de docentes que logo me reconheceram e fizeram questão de me apresentar a uma parte considerável da comunidade escolar que o tempo (cerca de oito anos) havia alterado face à minha condição de estudante do Ensino Básico.

Não obstante esta circunstância, numa fase inicial, a participação nas diversas reuniões (Geral, de Departamento de Expressões, de Grupo Disciplinar, de Diretores de Turma, Conselhos de Turma e até mesmo de NE) revelou-se uma completa novidade e foi pautada por um certo receio e nervosismo nas minhas intervenções. Contudo, com o decorrer do ano letivo, estas reações foram dando lugar a um sentimento de pertença, seguindo-se a descoberta implicada e participada das diversas funções inerentes à profissão docente.

Relativamente a reuniões Gerais e de Departamento, apenas fui convocado para uma (de cada) no início do ano letivo. A primeira foi realizada para fins de apresentação dos órgãos de Direção, dos docentes e da escola, em geral; a segunda (a do Departamento de Expressões) teve como principal tópico de discussão a consideração dos critérios de avaliação, muito particularizada na questão da ponderação dos pesos percentuais a aplicar nas classificações a propor nos três períodos letivos. Ambas as reuniões decorreram no primeiro dia de trabalho dos professores estagiários na escola e o choque com a realidade fez com que, naturalmente, assumisse o papel de mero espectador, procurando absorver todas as informações que tomava como novas e pertinentes.

As reuniões de Grupo Disciplinar ocorreram para fins de planificação de atividades da responsabilidade do mesmo e de discussão quanto às implicações da reconstrução do pavilhão gimnodesportivo (o que representou uma circunstância imprevista para todos os professores, uma vez que a intervenção só teria início no final do ano letivo, mas, na realidade, ia ser antecipada sem aviso prévio para o final do segundo período). É de enfatizar a evolução de todo o NE ao longo do ano letivo relativamente às intervenções produzidas nestas reuniões, sendo que, no início do terceiro período, o sentimento de pertença e o reconhecimento de competência eram tão significativos que já permitiam uma discussão aberta entre professores estagiários e os restantes pares.

As reuniões de Diretores de Turma (do 3º Ciclo) aconteceram uma vez por período letivo e, de um modo geral, tiveram como tópico principal da ordem de trabalhos a discussão dos procedimentos logísticos e burocrático-administrativos a adotar por cada DT relativamente à avaliação qualitativa e quantitativa dos alunos, bem como o desenvolvimento do Plano Anual de Turma. Estas reuniões também foram um momento de divulgar e coordenar atividades a desenvolver em cada período, de forma a manter os Diretores de Turma informados e prevenidos relativamente à participação dos seus alunos nas mesmas. A reunião do segundo período teve também como ponto

informativo relevante a divulgação das condições de admissão às provas finais de Ciclo.

No que respeita ao Conselho de Turma que integrei, destaco algumas aprendizagens construídas e que foram alvo de reflexão e consideração nos desempenhos por mim revelados.

Para além de uma reunião de apresentação, foram convocadas outras três, correspondendo a momentos de avaliação, no final de cada período letivo. Para além destes momentos de natureza mais formal, a minha contribuição e participação no Conselho de Turma foi também complementada por diversas outras situações, nas quais a Diretora de Turma (DT) pediu informações acerca de determinados alunos, sob a forma ora de apreciações mais informais ora de registos de avaliações intermédias. De ambas resultavam informações (sobre o comportamento, a participação e pontuais observações que contribuíam para o conhecimento mais global de certos alunos) a que a DT recorria sempre que ocorriam reuniões com os Encarregados de Educação.

As reuniões de Conselho de Turma, para além da sua finalidade avaliativa, revelaram-se uma mais-valia, na medida em que as intervenções dos professores das diversas disciplinas permitiram desenvolver uma atuação organizada, concertada e coerente. Ora numa dimensão mais académica e livresca ora numa outra mais experimental e técnico-prática, a formação escolar dos estudantes foi estruturada, de modo a torná-los mais sabedores, socializados e competentes.

Marques (2006) afirma que a importância social do desporto na escola e nos clubes se reflete na preparação dos jovens para a vida em sociedade, contribuindo para a sua educação e formação. Esta orientação não deixou de estar refletida neste trabalho de planificação e gestão intermédia. De facto, a segunda reunião de Conselho de Turma (final do primeiro período) despertou a minha atuação enquanto educador para a vida em sociedade. Neste contexto, alguns problemas da turma que a minha inexperiência não permitia constatar – por se tratarem de casos mais individualizados e se afastarem das situações mais evidentes e/ou comuns de indisciplina – foram enfatizados em Conselho de Turma e mereceram atenção especial de todos os docentes para uma

formação mais integral dos alunos enquanto cidadãos. A título de exemplo, um discente que eu considerava exemplar no primeiro período, em todos os domínios contemplados para o processo avaliativo, foi referenciado por alguns docentes de outras disciplinas no Conselho de Turma, tendo-se enfatizado a atitude crítica depreciativa que ele assumia perante a exposição de dúvidas por parte dos colegas. Tal facto repercutia-se na falta de participação dos mesmos na aula, o que colocava claros obstáculos à aprendizagem. Perante as intervenções dos professores, procurei estar atento a este tipo de situações e verifiquei que, em algumas circunstâncias, o mesmo se aplicava à minha disciplina. Por conseguinte, promovi situações de questionação à turma, encorajando a participação de todos os alunos e regulando posturas não condizentes com um ambiente de trabalho positivo.

Segundo Nóvoa (2009), o exercício da profissão conjuga-se cada vez mais em torno de comunidades de prática, tanto no interior de cada instituição como também em contextos pedagógicos que extravasam as fronteiras organizacionais. Lave e Wenger (1991) definem comunidades de prática como um conjunto de relações interpessoais, atividades e meio envolvente enquadrado num determinado tempo e com uma relação tangencial com outras comunidades. Os mesmos autores afirmam que a construção de conhecimento é altamente condicionada pelo suporte interpretativo da comunidade de prática, sendo aceite que os membros que a constituam tenham diferentes interesses, ofereçam contribuições diversificadas e apresentem diferentes pontos de vista.

Foi nesta perspetiva que também encarei uma outra estrutura de apoio no meu EP: o NE, um grupo de trabalho cooperativo para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que se constituiu como uma equipa para muita partilha de conhecimentos e de experiências. Composto por elementos provenientes de áreas muito distintas, ele representou uma mais-valia para a partilha de pontos de vista diversificados e para a construção de conhecimento. A partir dos momentos de observação, supervisão e posterior discussão em NE (onde incluo os Professores Cooperante e Orientador), adquiri novos conhecimentos e outras competências, consequentes de um entendimento coletivo apoiado no processo de reflexão. Desta forma consegui

absorver diferentes olhares, focos, perspetivas sobre a minha prestação enquanto docente; apre(e)ndi formas diversificadas para o ensino dos vários conteúdos e contribui também para o desenvolvimento profissional dos meus colegas, auxiliando na colmatação de algumas dificuldades evidenciadas ao longo do EP.

4.2.2. Direção de turma

A figura do DT tem sido encarada como muito importante no contexto da organização escolar, já que, justificadamente, é aquela que interage diretamente com os elementos da comunidade escolar e as estruturas de direção de um estabelecimento de ensino. Enquanto elemento de uma das estruturas de gestão intermédia da instituição escolar, tem vindo a ganhar o protagonismo motivado pelas necessidades impostas, sobretudo, pela crescente massificação das escolas (encaradas como espaços que estão cada vez mais marcados pela instabilidade, pela heterogeneidade e pela multiculturalidade, reflexos de uma sociedade cada vez mais complexa, diferenciada e em constante transformação). Além disso, o ato de educar exigido à escola tem vindo a tornar-se bastante difícil, nem sempre sendo nítida a fronteira entre o que é da responsabilidade da família e o que é exclusivamente tarefa educativa da escola.

Tomando-se o DT como um elemento fundamental na organização escola, são-lhe atribuídas inúmeras tarefas. Segundo Peixoto e Oliveira (2006), espera-se que ele seja a face visível da escola, já que é o elo de ligação entre a instituição escolar e as famílias; é mediador entre professores, alunos, Encarregados de Educação, Direção da Escola, Auxiliares da Ação Educativa e Serviços Administrativos; é dinamizador de projetos; é gestor de conflitos; preside aos Conselhos de Turma; deve acompanhar, da forma mais individualizada possível, os alunos que lhe são atribuídos no horário escolar; e é, a par de tudo isto, educador. Aos difíceis mandatos atribuídos ao DT acrescem muitos outros decorrentes das necessidades que vão surgindo no trabalho diário. Frequentemente, o DT assume o papel de confidente, psicólogo, “pai / mãe” dos alunos.

Peixoto e Oliveira (2006) sintetizam os domínios gerais de atuação do DT em três níveis: o administrativo-burocrático, onde se inscrevem as tarefas ligadas aos documentos reguladores da escola (como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades), os registos de faltas, os relatórios diversos, as atas, os procedimentos disciplinares, entre outros; o pedagógico-curricular, onde se destacam as incumbências ligadas à avaliação, pela sua componente reguladora e promotora de processos envolvidos na recolha de indicadores ligados à adequação dos objetivos planificados e às metas definidas (domínio no qual todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem se veem implicados – nomeadamente, professores, alunos, encarregados de educação –, mais os documentos que os incluem, como projetos educativos, planificações, estratégias e métodos pedagógicos, etc.); o domínio das relações interpessoais, não menos importante do que os anteriores, pois, muitas vezes, é decisivo no (in)sucesso do percurso escolar dos alunos (relewa-se aqui a relação que o DT consegue estabelecer com os alunos, com os outros professores e com os Encarregados de Educação). Assim, pelo exposto, o DT é chamado a desempenhar um papel de liderança, quase de magistratura de influências: não sendo de assumir uma postura impositiva, pelo contrário, deverá procurar fomentar um trabalho de equipa, articulado, coerente, capaz de promover o maior registo possível de consensos.

Foi neste contexto que senti a pertinência e a prioridade a dar ao conhecimento do papel do DT, sobretudo na formação inicial docente. A intervenção dele, podendo constituir a diferença (pelo saber que detém da turma, pela natureza fortemente relacional do seu papel, pela responsabilidade que lhe é legalmente atribuída, pela gestão que possa amplamente assumir nos vários domínios da sua atuação), não deixa, porém, de se marcar por algumas limitações ou alguns constrangimentos (próprios de quem tem também de gerir diferentes formas de poder difuso existente nas organizações escolares). Assim, entre alguma retórica escolar associada à valorização do DT e a ação ampla por estes efetivamente levada a cabo, muitos são os dados a colher da observação dos respetivos desempenhos.

Um caso particular que me mereceu especial atenção quanto à atuação do DT, ao longo do ano letivo, foi o da abordagem do caso de um aluno que, a certa altura, revelou comportamentos antissociais. Os professores do Conselho de Turma (eu, inclusive) começaram a reparar que o jovem se distanciava dos colegas e vice-versa, evidenciando comportamentos que não seriam característicos da turma em questão, até ao momento.

De facto, na reunião de Conselho de Turma realizada no primeiro período, os docentes, que singularmente foram detetando e investigando comportamentos pouco característicos, reconheceram que as causas se prendiam, no caso concreto, com a falta de algumas condições básicas de higiene pessoal. Esta questão também já tinha sido notada pela DT, que prontamente convocou reuniões com os Encarregados de Educação do aluno – que insistiram em não comparecer.

Após alguma investigação do caso, por parte da DT, surgiram as suspeitas de que se tratava de um caso de criança vítima de maus tratos em casa, inclusivamente privada da utilização de bens que representam condições básicas de vida (como, por exemplo, água, quer para fins higiénicos quer para alimentação). Assim, foi iniciado um processo de acompanhamento com a assistência social, a fim de se encontrar uma solução para o problema.

Todo o processo foi colocado em prática ao longo do ano letivo. Na articulação criada entre a organização escolar e a estrutura de apoio social, houve a condição necessária para que, no terceiro período, já tivessem sido providenciadas medidas para que o aluno em causa voltasse a comportar-se segundo os padrões normais de interação / integração, em convivência com os colegas. Este foi um trabalho que teve os seus primeiros passos e com os quais se obtiveram alguns resultados; outros terá de haver, numa continuidade e ao longo do próximo ano letivo, o que não me permite dar a conhecer o desfecho de toda a problemática. Constatado, ainda assim, a despistagem de uma situação, formas de lidar com ela (nomeadamente, o recurso a estruturas colaborativas) e a verificação de indicadores que vão ao encontro de uma possível e expectável resolução de um aspeto crítico.

Este caso particular ajudou-me a ter algumas noções acerca do papel mediador que o DT pode e deve assumir entre a escola, a família e a sociedade em geral. Neste sentido, percebi que um DT deve ser detentor de conhecimentos e procedimentos que ultrapassam as responsabilidades da escola, por vezes mesmo exigindo o contacto com entidades competentes exteriores à própria organização escolar.

4.2.3. Desporto Escolar

Com vista a uma melhor compreensão do funcionamento do Desporto Escolar (DE) e da atuação do professor nesse domínio, optei por investigar sobre o seu conceito e os objetivos associados para, posteriormente, ser capaz de entender de que forma a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar desenvolve o seu trabalho quanto a este tópico.

De acordo com o normativo que o enquadra, o DE é “(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.”¹²

Segundo Bento (1989), o DE é o setor da vida escolar em que são criadas oportunidades para ação organizada e orientada, para atividades autónomas e espontâneas, para competições intra e inter escolas e para o fomento e desenvolvimento de talentos. O mesmo autor (1989) caracteriza-o enquanto atividade extracurricular, complementar das aulas de EF e contribuinte para a realização da incumbência sócio-pedagógica da escola, nomeadamente no plano do desenvolvimento integral dos discentes.

O Programa relativo ao quadriénio 2013-2017 configura o DE como área que visa promover o sucesso educativo, estilos de vida saudáveis, valores e princípios associados a uma cidadania ativa, além de melhorar a oferta desportiva. Neste contexto, o DE apresenta-se como uma ferramenta eficaz no combate ao sedentarismo infanto-juvenil e à crescente desvalorização das

¹² Cf. Decreto-Lei 95/91 – Regime Jurídico de EF e do Desporto Escolar, Secção II, Artigo 5, Ponto 1.

atividades desportivas. Esta iniciativa de relevo significativo para o domínio da saúde e do bem-estar da população em geral nem sempre tem ecos nos documentos produzidos a nível das organizações educativas. Por exemplo, se considerarmos o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar, não existe qualquer alusão explícita à atividade física ou a qualquer aspeto que possa ser relacionado com o DE, enquanto instrumento estratégico de resolução de problemas evidenciados na comunidade escolar. Não obstante este facto, há, ainda assim, algumas iniciativas levadas a cabo neste âmbito, que procuram responder ao espírito e ao desafio centralmente instituído.

O DE operacionaliza-se segundo uma vertente interna e outra externa, que se complementam: a primeira refere-se à dinamização de atividades desportivas realizadas internamente em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada; a segunda, à atividade desportiva desenvolvida por grupos-equipa, organizados por escalão / género ou num escalão único e envolvidos em competições interescolas com um nível de competitividade crescente (desde campeonatos locais, regionais, nacionais a campeonatos internacionais).

A oferta de DE na escola onde realizei o EP limitava-se a duas modalidades desportivas (Futsal e Voleibol), contando somente com dois professores responsáveis pela sua dinamização. No que diz respeito à modalidade de Futsal, foram constituídos dois grupos-equipa (Infantis B masculinos – 6º e 7º anos de escolaridade – e Iniciados femininos – do 6º ao 9º ano). Relativamente ao Voleibol, foi formado apenas um grupo-equipa (Infantis B femininos – 6º e 7º anos de escolaridade).

O elevado número de clubes de futsal existentes no concelho de Gondomar e a proximidade geográfica à Ala Nun'Álvares (clube emblemático de Voleibol na cidade) repercutiram-se, tal como em anos anteriores, no reduzido número de inscritos. No entanto, na minha perspetiva, o DE na escola também carece de uma intervenção mais proativa e de um envolvimento mais comprometido com a restante comunidade escolar. De facto, a divulgação das oportunidades providenciadas pelo DE foi ativada turma a turma, através de comunicações efetuadas pelos professores nas suas aulas, sem qualquer

incentivo ou procura de inscrições; além disto, nunca me apercebi de qualquer outra publicitação, fosse de iniciativas convergentes fosse de qualquer tipo de resultado obtido pelas equipas da escola.

Gostaria que a minha intervenção no DE tivesse sido mais ativa; no entanto, no início do ano letivo, os professores estagiários foram informados de que o pretendido seria conhecer apenas o funcionamento desta dimensão de atuação, uma vez que a prática propriamente dita seria orientada por dois docentes que não tinham qualquer relação com os procedimentos de orientação de estágio. Assim, houve só a oportunidade de observar alguns dos treinos implementados. Na modalidade de Voleibol, estes contavam com cerca de 8 alunas; e nos de Futsal, cerca de 10 em cada grupo-equipa. Com o início das obras no pavilhão gimnodesportivo, tudo ficou mais dependente das condições climatéricas, estando as aulas de EF circunscritas ao espaço exterior e em condições muito particulares (não existiam postes ou rede de Voleibol, nem balizas de Futsal).

Em suma, o EP permitiu-me reconhecer a importância da atividade de ensino e treino do DE enquanto processo predominantemente pedagógico que pretende também a formação dos alunos perante estilos de vida saudável, assentes numa prática desportiva regular que pode começar e ser continuada na escola. No entanto, face ao que me foi dado a ver, ambiciono projetos mais consistentes e atitudes mais proativas perante uma dimensão da EF que tem toda a potencialidade para dar mais oportunidades às crianças e aos jovens no que respeita às vivências desportivas e à aprendizagem no domínio axiológico, fundamentais para o crescimento de cidadãos comprometidos com “mentes sãs em corpos sãos”.

4.2.4. Atividades dinamizadas pelo Grupo de Educação Física

A participação nas atividades dinamizadas pelo grupo de EF também foi fundamental para a minha formação enquanto docente. Foi importante vivenciar a interação com os restantes professores de EF da escola, quer numa vertente de discussão e concretização do idealizado pelos mesmos (atividades já enraizadas na cultura da escola, das quais destaco o corta-mato e o torneio

de Futsal) quer na divulgação e partilha das ideias do NE, com vista à concretização de atividades inovadoras e planificadas pelos professores estagiários (em particular, as iniciativas designadas “Primavera sem Fronteiras” e “Fim de Semana Radical”).

O papel do professor de EF na organização destas atividades é bastante complexo. Para que seja um sucesso, desde a planificação prévia até à gestão de todas as fases da atividade, há que ter a capacidade de assumir um conjunto de funções diversificado e de construir um espírito de colaboração, de equipa, em constante comunicação com o grupo de trabalho.

A divulgação de atividades (através de cartazes distribuídos pelos espaços da escola e de transmissão de informações proferidas em contexto de aula) e a gestão das inscrições dos alunos foram duas fases determinantes para o sucesso destas iniciativas, ficando ao critério dos professores de cada turma participante o método de seleção e posterior inscrição dos interessados.

O dia referente à realização de cada uma das atividades ficou sempre marcado pela chegada antecipada à escola (face aos horários programados), com vista à montagem dos espaços de jogo (no caso dos torneios competitivos), à revisão das regras a aplicar, à organização dos grupos de trabalho e à preparação do trabalho de secretariado.

Uma das funções mais marcantes no decorrer das diversas atividades do grupo foi a de arbitragem. De facto, é fundamental a preparação antecipada, para que o docente seja capaz de uma atuação segura. Se, por exemplo, a arbitragem no torneio de Futsal foi bastante natural pelo conhecimento que tenho da modalidade, a das provas de Boccia (na atividade “Primavera sem Fronteiras”) necessitou de uma revisão substancial dos conteúdos e, mesmo assim, subsistiu um certo nervosismo que só se dissipou com o decorrer da iniciativa.

O torneio de Futsal foi realizado no início do ano letivo, com a participação das 23 turmas do 5º ano de escolaridade. De manhã teve lugar o torneio masculino e na parte da tarde o feminino. Considerei a competição dinamizada um trabalho muito bem conseguido, nomeadamente quanto ao propósito de receber os alunos que ingressaram na escola pela primeira vez,

criando momentos de socialização e um sentimento de pertença a uma instituição nova nas suas vidas.

O corta-mato da escola foi planificado por todo o grupo de EF para o último dia do primeiro período. Todavia, as condições climáticas não permitiram a realização da atividade, tendo o coordenador do grupo disciplinar optado por a anular. Em reunião de grupo disciplinar, ficou registada em ata a sugestão da calendarização desta mesma atividade para o terceiro período, uma vez que a escola não participa, há já vários anos, nas competições regionais desta modalidade, não existindo qualquer vantagem em realizar o corta-mato da escola durante o inverno. Conforme afirmações proferidas pelos professores do grupo disciplinar, a atividade não se realizou pelo segundo ano consecutivo e o desânimo nas reações dos alunos foi bastante evidente. Assim, considero fundamental que se altere a planificação desta atividade.

O NE organizou e levou a cabo duas iniciativas inovadoras na realidade contextual em que foram desenvolvidas, por forma a diversificar o Plano Anual de Atividades: a “Primavera sem Fronteiras” e o “Fim de Semana Radical”.

A primeira foi realizada durante o dia 12 de junho e consistiu numa competição entre as turmas do 7º ano de escolaridade. Durante a parte da manhã foi dinamizada uma prova de orientação e jogos tradicionais, de que são exemplo a corrida do saco, a zarabatana e o jogo do nó, entre outros. Os diversos jogos foram divididos em estações e cada turma possuía um mapa de orientação que lhes indicava qual a estação em que deveriam estar em determinado momento. A pontuação foi contabilizada consoante o número de sucessos obtidos em cada um dos jogos. Na parte da tarde decorreu uma competição de desportos adaptados, sob o formato “todos contra todos”, sendo atribuídos três pontos a cada vitória, um por empate e zero perante a derrota. Os desportos contemplados foram o Goalball, o Voleibol Sentado e o Boccia. A pontuação final resultou da média dos resultados da manhã com a dos resultados da tarde. A finalizar o dia, foram atribuídos prémios aos três primeiros classificados. Considero que esta atividade foi inovadora e pertinente na realidade escolar, uma vez que os alunos nunca tinham experienciado qualquer contacto com os desportos adaptados e muitos deles desconheciam

os jogos tradicionais selecionados. Assim, o NE, com o auxílio do grupo disciplinar de EF, deu a conhecer uma realidade desportiva diferente da habitualmente vivenciada pelos alunos da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Gondomar.

O facto de o NE ter contado com a experiência de dois professores estagiários nos Desportos de Natureza permitiu levar avante um projeto ambicioso e ao qual foram inicialmente (e por razões associadas a cuidados acrescidos) colocados alguns entraves relativamente à operacionalização: o “Fim de Semana Radical”. Por se tratar de uma atividade realizada fora da escola e que envolvia pernoita, houve necessidade de limitar o número de participantes e estabelecer um contacto próximo com os encarregados de educação respetivos (numa reunião para esclarecimento de dúvidas, para apresentação do programa de atividade e do material necessário e para partilha de contactos). O projeto foi concretizado e efetivado nos dias 31 de maio e 1 de junho, em Vilarinho das Furnas, no Campo do Gerês. No programa constaram várias caminhadas de exploração da Natureza, uma prova de Orientação Noturna e vários jogos desportivos no local de alojamento. Infelizmente não pude participar na realização final deste evento, por ter sido submetido a uma intervenção cirúrgica que me incapacitou, por um período alargado de tempo (cerca de um mês), em termos de movimento. As apreciações finais de alunos, encarregados de educação e professores revelaram que a atividade foi um sucesso, tendo-se cumprido, e bem, o inicialmente traçado.

O acompanhamento e a participação nas atividades mencionadas foram importantes para compreender outro tipo de atuação do docente: o envolvimento em tarefas de natureza extralectiva (fora da sala de aula) favorece a progressiva união entre os professores estagiários e os restantes professores do grupo disciplinar, provocando em mim um sentimento de pertença à instituição onde lecionei; promove um clima de envolvimento, aproximação, acompanhamento e disponibilidade que facultam oportunidades de travar um conhecimento e uma empatia distintos junto dos discentes.

4.3. Desenvolvimento Profissional

O Desenvolvimento Profissional é um processo que não termina com o EP e depende do empenho pessoal de cada docente na aquisição das competências para o exercício da sua profissão.

Neste sentido, um processo de ensino e aprendizagem significativo no exercício da docência implica o reconhecimento da mudança e a resposta às situações novas com que o professor se depara, assumindo a reflexão um papel preponderante na tentativa de tornar o ensino mais coerente e eficaz perante um determinado contexto.

Assim, ao longo do meu EP, a procura de uma competência profissional reconhecida pelos alunos, pelos pares e pelas instituições que mais direta ou indiretamente me acompanharam teve como base uma prática reflexiva regular (individual e coletiva) apoiada nas experiências vivenciadas e na investigação.

4.3.1. Competência Profissional e Processo Reflexivo

Nóvoa (2009), procurando caracterizar o trabalho docente na sociedade contemporânea, sintetiza-o em cinco dimensões: a do conhecimento (é fundamental conhecer bem a matéria de ensino, e o trabalho do professor passa por construir práticas que conduzam os alunos à aprendizagem); a da cultura profissional (ser professor implica a compreensão dos sentidos da instituição escolar, a integração na profissão, a aprendizagem com os colegas mais experientes, a aquisição de rotinas que permitem o avanço da profissão, o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação, a formação contínua, o aperfeiçoamento e a inovação); a do tato pedagógico (relacionado com as capacidades de relação e de comunicação, sem as quais não se cumpre o ato de educar, sublinhando-se ainda que, no ensino, as dimensões profissionais se cruzam sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais); a do trabalho em equipa (reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos de escola, na consciência de que o exercício profissional se organiza cada vez mais em torno de comunidades de prática, seja no interior de cada escola seja noutros contextos para além da instituição); e a do compromisso

social (sentido da educação perante princípios, valores, num sentido construtivo da justiça, da inclusão social, da diversidade cultural – o que posiciona o ato de educar num alcance muito para além dos portões da escola).

Aprender a ser professor é um processo que se desenvolve ao longo do tempo. Ser um bom professor de EF implica uma gama ampla de competências: conhecer bem a matéria de ensino, ter capacidade de trabalho em equipa, ter poder de decisão, adotar uma prática reflexiva regular, atuar na perspetiva da inclusão social, ter capacidade para dar resposta à diversidade cultural, ter uma boa capacidade de comunicação e relacionamento com os outros. É também importante que o docente se consiga adaptar às diferentes realidades escolares com que se depara.

A constante evolução da sociedade e a exigência de os professores conseguirem dar resposta às suas necessidades profissionais também implicam uma abertura a oportunidades e sentidos de inovação por parte dos profissionais da educação. A aprendizagem resulta, assim, contínua, por forma a responder às exigências impostas. A formação, então, não tem fim, configurando-se numa realidade contínua e continuada, pois só assim o professor pode melhorar continuamente as suas práticas, enquanto profissional que trabalha com saberes que se moldam a descobertas, contributos e sustentações científicas novas; que lida com pessoas com personalidades muito variáveis; que influencia o crescimento e formação destas; que procura o próprio desenvolvimento integral. Neste sentido, a docência implica o desenvolvimento de uma vertente autodidata; a orientação para uma autonomia investigativa, procurando conhecimento teórico sobre a sua ação, refletindo; a construção de uma plataforma que conjuga os domínios do saber, do ser, do relacionar e interagir com o próprio e com os outros, num entrecruzamento pautado por constantes desafios.

Por conseguinte, e como estratégia constante para lidar com esta constatação logo sentida nesta minha incursão inicial pela via ensino, o processo reflexivo não pôde deixar de estar presente em todas as áreas de desempenho do meu EP. Foi inclusivamente uma ferramenta preponderante no

meu desenvolvimento profissional, com vista a um exercício competente da profissão. Assim mesmo o entende Zeichner (1993), para quem a reflexão é uma forma de resolver os problemas com que o professor se depara, estando associada a um posicionamento crítico face às questões da profissionalidade. Neste entendimento, Rodrigues (2009) refere que é fundamental que na formação inicial se crie o hábito de recorrer à reflexão como uma ferramenta central do processo de desenvolvimento e de melhoria da prática profissional, por forma a dar resposta à complexidade dos saberes e à incerteza das situações que caracterizam a docência.

Num contexto de formação profissional inicial, Schön (1987) distingue três tipos de reflexão a ativar num docente que principia o seu percurso de agente responsável pelo ensino: reflexão da ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros correspondem a uma natureza reativa operada, respetivamente, durante e depois da prática (no primeiro, por um processo de observação e distanciamento rápidos; no segundo, habitualmente em condições mediatas e/ou diferidas face a um cenário de ação prática, viabilizando a consciencialização do conhecimento tácito e das cognições que enformam a prática). Quanto à reflexão sobre a reflexão na ação, esta é a que permite a progressão do desenvolvimento profissional, pelo valor prospetivo a que se associa uma revisitação ou uma retrospectiva operada para a ação (pela verificação do que o profissional observou, do significado que lhe atribuiu; pela averiguação da medida em que tal atuação o pode ajudar a compreender novos problemas e a orientar ações futuras).

É de reconhecer que, pela condição de incipiência do percurso, um professor em situação de formação inicial necessita de um forte apoio dos seus pares e/ou de alguém que o oriente no caminho a fazer; mas também é precisamente aí que se fundam as necessidades imediatas de um trabalho que o toma como um agente privilegiado na ativação do processo reflexivo (uma vez que lhe cabe um papel complexo, mas que se pretende eficaz); daí ser extremamente importante que este último aconteça a vários níveis: na planificação (apoiada numa diagnose das dificuldades e do ponto de situação

da aprendizagem), no ensino e na aprendizagem (através da investigação, da formação contínua, etc.), na observação e na avaliação da ação.

Isto mesmo foi por mim experienciado, pois vi-me numa posição reconhecidamente frágil, com toda uma série de questões que foram encaradas como problema: o grau de conhecimentos requeridos para as matérias a lecionar e o domínio das orientações metodológicas que pudessem estar na base do trabalho a produzir; o ano de escolaridade a trabalhar com as suas especificidades, face aos restantes anos do ciclo; a variedade de saberes que interessa importar das ciências da educação, enquanto ponto de referência para a prática pedagógica; as questões de disciplina e de gestão da interação na sala de aula; os processos, os instrumentos e as modalidades de avaliação a implementar; a diferenciação de estatuto (mais ou menos sentida) face a outros docentes; a inserção numa escola cuja contextualização, cujo Projeto Educativo e clima organizacional requereram tempo para poderem ser apreendidos, integrados e coerentemente testemunhados, entre outros aspetos.

Cardoso et al. (1996) afirmam que a reflexão é a primeira etapa para evitar a rotina, promovendo a análise das várias opções para cada problema e o fortalecimento da autonomia do professor face às práticas dominantes em cada situação. Assim, apesar de a minha experiência de docência ter sido limitada a um ano letivo, foi-me possível apreender, através das reflexões promovidas no NE (de referir que foi muito benéfico o diálogo formador-formando e entre formandos), bem como pela (con)vivência com o corpo docente da escola, que os professores não se devem limitar a seguir rotinas, dando aulas sempre da mesma forma, independentemente do público que tem à sua frente e sem se questionarem acerca do que dizem, fazem ou exigem. Têm de ser capazes de refletir sobre as suas práticas e de se adaptar às exigências, singularidades e situações dinâmicas do espaço de aula, bem como do contexto social envolvente. Devem ser críticos, questionadores, reveladores de atitudes de compreensão e análise; devem ser reflexivos e devem revelar uma atitude de humildade entre os seus pares, face a situações de (não) conhecimento ou de dificuldade na resolução de problemas, de forma

a conseguirem melhorar e/ou inovar as suas práticas. Face ao público com que quotidiana e diretamente trabalham – os alunos –, devem reconhecer que nem sempre o melhor meio pensado para ensinar resulta na melhor forma de aprender. A procura de uma zona ou ponto comum de convergência será sempre a busca do encontro pedagogicamente feliz.

A reflexão sobre questões como o que ensinar (seleção, planificação de saberes e competências), como fazê-lo (eficácia de metodologias e estratégias), como lidar com situações críticas (discussão de cenários e formas de atuação), como ultrapassar fragilidades só podem trazer benefícios ao desempenho do docente e ao sucesso dos alunos. Na sua formação, o professor também deve ter oportunidade para experimentar, inovar, ensaiar novas estratégias de ensino, refletindo criticamente sobre a sua utilização (Nóvoa, 1992).

Alarcão (1996) sublinha que a reflexão é uma capacidade que pode ser desenvolvida mediante uma atitude de questionamento e de compreensão da realidade. Nesta medida, o questionamento e a reflexão resultam como componentes essenciais do trabalho docente. O esforço consciente, o treino com vista à assunção de uma atitude de constante reflexão (a todos os níveis: dos alunos, da ação / formação do professor, da comunidade escolar, entre outros) proporciona, sem dúvida, uma tomada de consciência crítica das condições reais em que se exerce a docência.

Durante este percurso, enquanto estagiário, deparei-me com um conjunto de receios e dificuldades associados ao exercício ativo da docência. Por exemplo, apesar de todo o trabalho de preparação prévio, estar frente a alunos (e não entre eles, mas no papel de professor) constituiu uma fase de evidente ansiedade que teve forçosamente que ser ultrapassada. Se o fiz a título de esforço e atitude pessoais, não será de negar que também a fui superando, graças às oportunidades facultadas em termos do contacto direto e constante com os alunos (uma vez que assumi o horário de uma turma ao longo de todo o ano); dos momentos de partilha, discussão e reflexão promovidos com os elementos do NE; dos contributos que fui selecionando e integrando entre os recebidos da minha formação inicial.

A título de balanço final, e pela experiência vivida, revejo o processo reflexivo como aquele que d(ar)á, certamente, lugar a uma atuação docente sustentada e fundamentada; aquele que se configura como um contributo imprescindível para um processo de ensino e aprendizagem, ao procurar reconhecer e acompanhar a diferença e a mudança (dos indivíduos, dos tempos, das condições de saber). O professor tem que (re)conhecer essa mudança e refletir sobre as suas implicações na formação dos indivíduos; caso contrário, corre o risco de se desatualizar, de não estar atento às implicações da sua a(tua)ção e, conseqüentemente, de não cumprir convenientemente a sua função.

4.4. O efeito da aplicação de um programa de treino na coordenação motora de alunos de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico.

4.4.1. Resumo

A elaboração deste estudo partiu da necessidade de desenvolver a coordenação motora numa das turmas do 7º ano de escolaridade, que apresentava dificuldades na aprendizagem de padrões coordenativos fundamentais para a execução das habilidades motoras contempladas nos conteúdos programáticos.

O estudo teve como propósito geral verificar o efeito da aplicação de um programa de treino na coordenação motora dos alunos de EF do 3º ciclo do Ensino Básico, formulando-se os seguintes objetivos específicos: (a) comparar os valores do quociente motor em função dos grupos e dos momentos de avaliação; (b) comparar os resultados de cada teste da bateria Körperkoordinationstest für Kinder (Schilling & Kiphard, 1974) em função dos grupos e dos momentos de avaliação. A amostra do nosso estudo foi composta por dois grupos: o experimental, que foi alvo da aplicação do programa de treino durante a ativação geral das aulas de Educação Física; e o grupo de controlo, que frequentou as aulas da disciplina sem a aplicação de qualquer programa específico. Para a avaliação da coordenação motora, recorreremos à

bateria de testes Körperkoordinationstest für Kinder. Para a descrição e caracterização das variáveis, foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão. Com o propósito de identificar a eficácia do programa de treino, foi utilizada a análise de variância de medidas repetidas.

Os principais resultados do estudo demonstram que a inclusão, nas aulas de Educação Física, de um programa de treino para o desenvolvimento da coordenação motora melhora, significativamente, os níveis de coordenação motora dos alunos. O grupo experimental revelou melhorias significativas em três dos quatro testes da bateria e no quociente motor, enquanto o grupo de controlo não revelou melhorias significativas em nenhuma das variáveis.

PALAVRAS-CHAVE: COORDENAÇÃO MOTORA, EDUCAÇÃO FÍSICA, BATERIA DE TESTES KTK.

4.4.2. Introdução

A coordenação motora, sob uma perspetiva pedagógica e clínica, consiste na interação harmoniosa e económica do sistema músculo-esquelético, nervoso e sensorial, para produzir ações cinéticas precisas e equilibradas (Kiphard, 1976). Quanto maior é o nível de complexidade de uma tarefa motora, maior é o nível de coordenação necessário para um desempenho eficiente (Gallahue & Ozmun, 2005).

São cada vez em maior número os alunos que chegam à escola com escassas vivências relativamente ao domínio correto dos gestos motores de cada modalidade desportiva, revelando, também, múltiplas deficiências técnico-coordenativas na realização das habilidades mais básicas. Esta é uma situação real, que presenciámos numa turma de 7º ano e que revemos nas rotinas diárias das crianças. Uma boa disponibilidade para o movimento e um bom desenvolvimento ao nível das capacidades coordenativas são aspetos significativos e determinantes no quadro da formação corporal dos alunos (Hirtz & Holtz, 1987).

Segundo Hirtz (1986), o aperfeiçoamento coordenativo em EF e no desporto escolar tem como objetivo levar os alunos a possuírem, no final da idade escolar, uma elevada capacidade funcional de todos os processos de

condução motora, para, dessa forma, poderem adaptar-se a diversificadas situações motoras e ainda aprenderem rapidamente novas habilidades.

A medida da insuficiência de coordenação é geralmente dependente da qualidade e quantidade de experiências motoras vivenciadas pelas crianças. Por conseguinte, Lopes et al. (2003) referem que uma melhoria ao nível das capacidades coordenativas das crianças parece ser possível, desde que a causa seja a fraca experiência motora. Hirtz e Schielke (1986) enfatizam a importância da exercitação das capacidades coordenativas desde as faixas etárias mais baixas, uma vez que estas representam uma fase muito favorável para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Se esta fase não for explorada da forma mais conveniente, poderá comprometer a evolução das capacidades coordenativas nas classes seguintes. A idade mais sensível a estas capacidades, e em termos de desenvolvimento mais eficaz, situa-se entre a infância e a puberdade – momento em que ocorre uma rápida maturação do sistema nervoso central (Hirtz & Schielke, 1986). Assim, segundo Vasconcelos (2000), o desenvolvimento das capacidades coordenativas é caracterizado por uma fase muito dinâmica nas idades correspondentes à escolaridade básica, à qual se segue um período de desenvolvimento mais lento ou até de estagnação. No entanto, Mota e Appell (1995) referem que o desenvolvimento coordenativo continua a ser suscetível de aperfeiçoamento em escalões etários posteriores.

Segundo Hirtz (1986), não existe uma grande conformidade entre os autores sobre o conceito e a natureza das capacidades coordenativas; as principais diferenças observam-se ao nível dos diversos objetivos visados pelas respetivas investigações (EF escolar, desporto de rendimento ou desporto de reabilitação) e ao nível das perspetivas das várias disciplinas.

Como até hoje não surgiram estudos capazes de precisar o número, a exata estrutura e as correlações das diversas componentes básicas das capacidades coordenativas, a sua divisão apenas deve ser considerada apenas como uma simples orientação para efeitos didáticos. Por conseguinte, a classificação utilizada no nosso estudo foi a considerada por Hirtz (1986), que sugere cinco capacidades fundamentais da coordenação:

- **Orientação espacial** – faculdade de se aperceber das modificações espaciais à medida que elas intervêm na execução dos movimentos;
- **Diferenciação cinestésica** – faculdade de controlar as informações provenientes da musculatura, retendo as mais importantes e doseando, em consequência, a força a empregar;
- **Capacidade de reação** – faculdade de analisar rapidamente a situação e de lhe aplicar a resposta motora mais adequada;
- **Capacidade de ritmo** – faculdade de imprimir uma certa cadência à realização de um movimento ou de “apanhar” essa cadência se ela é dada;
- **Capacidade de equilíbrio** – faculdade de manter uma posição, mesmo em condições difíceis, ou de a recuperar rapidamente, se ela é perturbada.

Kiphard (1976) afirma que o desenvolvimento da coordenação motora é decisivo, enquanto suporte fundamental para a aprendizagem de habilidades motoras. Neste seguimento, o aprimoramento da coordenação motora revela-se fundamental durante a infância e juventude. O seu desenvolvimento repercute-se na vida diária, tornando-se imprescindível para a realização de habilidades básicas, podendo suportar e evoluir perante o processo de aprendizagem motora ao longo da vida. São essas habilidades básicas (andar, correr, saltar, etc.) que funcionarão como alicerces para a aquisição de habilidades motoras, especializadas nas mais variadas dimensões representativas da ação do ser humano adulto perante a sociedade.

Portanto, podemos referir que o desenvolvimento de padrões coordenativos é fundamental para que uma movimentação economizadora do esforço se torne estruturante, quer para a prática de qualquer atividade física quotidiana quer para a prática desportiva.

Neste contexto, a aula de EF pode ser um meio determinante para a concretização dos pressupostos supracitados. No entanto, devido à reduzida flexibilidade dos programas de EF para o 3ºciclo, deparámo-nos com uma relação deficitária entre o número de modalidades a ensinar e o número de aulas disponíveis para a prática das mesmas. Assim, pensou-se em incluir, no

período de ativação geral das aulas de EF, o desenvolvimento das capacidades coordenativas através de exercícios que envolvessem fundamentos específicos da UD que estava a ser aplicada no momento.

A implementação deste programa foi alvo de avaliação através da bateria de testes Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) elaborada por Schilling e Kiphard (1974), a fim de se verificar a existência de uma evolução nos níveis de coordenação motora da amostra. O KTK é uma bateria de testes que visa avaliar a coordenação motora de crianças dos 5 aos 14 anos de idade; é composto por 4 provas (equilíbrio à retaguarda, salto monopedal, salto lateral e transposição lateral) e utiliza as mesmas tarefas de coordenação para as várias idades. Assim, as tarefas apresentam dificuldades acrescidas à medida que os indivíduos são mais velhos (Kiphard, 1976). A diferenciação por idades, por exemplo, é atingível segundo critérios como o aumento da altura e da distância, o aumento da velocidade e/ou a maior precisão na execução. A fiabilidade da bateria ($r=0.90$) foi estabelecida através do método de correlação *teste-reteste* em 1228 crianças em idade escolar (Schilling & Kiphard, 1974).

Resumindo, a elaboração deste estudo partiu da necessidade de desenvolver a coordenação motora numa das turmas do 7º ano de escolaridade – esta apresentava dificuldades na aprendizagem de padrões coordenativos fundamentais para a execução das habilidades motoras contempladas nos conteúdos programáticos – e, simultaneamente, pretendíamos verificar se um programa de treino de coordenação motora aplicado durante a ativação geral das aulas de EF podia ajudar a melhorar os níveis de coordenação motora dos alunos – sem, naturalmente, prejudicar a lecionação dos conteúdos programáticos com o tempo dedicado à aplicação do programa de treino.

4.4.3. Objetivos

Geral:

- Verificar o efeito da aplicação de um programa de treino na coordenação motora dos alunos de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico.

Específicos:

- Comparar os valores do quociente motor em função dos grupos e dos momentos de avaliação;
- Comparar os resultados de cada teste da bateria KTK em função dos grupos e dos momentos de avaliação.

4.4.4. Metodologia

A amostra do nosso estudo era composta por dois grupos constituídos por alunos com 12 e 13 anos de idade: o grupo experimental, constituído por 26 indivíduos, que foi alvo da aplicação do programa de exercitação da coordenação motora durante a ativação geral das aulas de EF; e o grupo de controlo, constituído por 16 indivíduos (todos com 13 anos). Este grupo frequentou as aulas de EF sem a aplicação de qualquer programa de treino específico para o desenvolvimento da coordenação motora.

A aplicação do programa de exercitação da coordenação teve a duração de 8 semanas (2 sessões por semana correspondentes às aulas de EF) e abrangeu a lecionação de três UD referentes às seguintes modalidades: Ginástica, Andebol e Badminton. Para cada UD foi elaborado um programa de treino da coordenação motora que foi aplicado durante a ativação geral das aulas de cada uma das modalidades em questão.

Programa de treino

A ativação geral das aulas lecionadas ao grupo experimental foi organizada em circuito de estações. Considerando a Figura e os Quadros que se seguem, a turma foi dividida em 5 grupos e os tempos de exercitação e rotação entre estações foram 100'' e 20'', respetivamente.

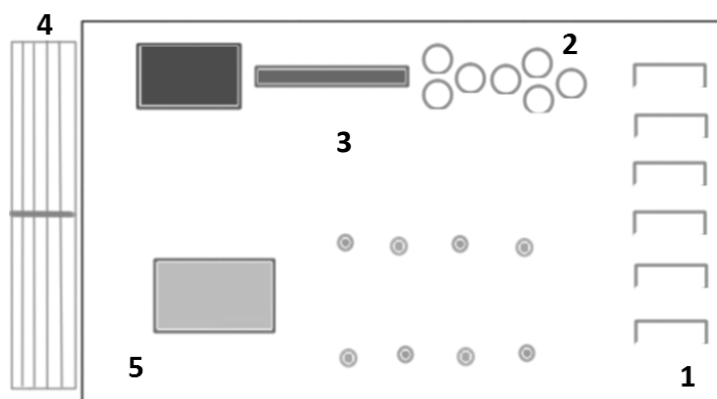


Figura 1 – Esquema de distribuição dos cinco grupos pelas estações para a aplicação do programa de treino.

A Figura 1 representa a base estrutural do exercício de ativação geral que foi alvo de pequenos ajustes em cada UD. No Quadro 1, estão descritas as características que foram comuns em cada estação, ao longo de todo o processo, assim como as componentes da coordenação destacadas.

Quadro 1 – Características comuns a todas as UD e capacidades coordenativas destacadas em cada estação.

Estações	Características comuns a todas as UD	Capacidade(s) coordenativa(s) destacada(s)
1	Deslocamentos entre barreiras.	Diferenciação cinestésica, Ritmo, Orientação Espacial.
2	Deslocamentos entre arcos.	Diferenciação cinestésica, Ritmo, Orientação Espacial.
3	Deslocamento no banco suco seguido de rotação sobre um eixo.	Equilíbrio, Orientação Espacial.
4	Deslocamento nos espaldares.	Diferenciação Cinestésica.
5	Deslocamento por baixo de uma mesa e, após sinal do colega (que se encontra no fim do percurso), corrida	Reação.

	em direção aos cones da cor enunciada pelo mesmo.	
--	---	--

No Quadro 2, estão representados os ajustes aos exercícios realizados em cada estação com o intuito de os integrar nas diferentes UD lecionadas.

Quadro 2 - Integração das UD em cada estação

Modalidades	Estações
Ginástica	<p>1: saltos a pés juntos.</p> <p>2: arcos amarelos – 1 apoio; arcos verdes – dois apoios; arcos vermelhos – 4 apoios.</p> <p>3: troca passo no banco sueco seguido de rolamento à frente no colchão.</p> <p>4: apoiando as mãos no solo, voltadas para a frente e à largura dos ombros, os alunos sobem o espaldar com os pés até atingirem uma posição vertical. Seguidamente, descem até posicionarem o corpo paralelo ao solo e realizam uma rotação de apoio facial para apoio dorsal, voltando a apoio facial, sempre com as mãos no solo e os pés no espaldar.</p> <p>5: deslocamento por baixo da mesa e saltos de coelho em direção aos cones da cor determinada pelo colega.</p>
Andebol	<p>1: saltos monopodais com manipulação de bola acima da cabeça, com alteração do pé de apoio no solo em cada percurso.</p> <p>2: com bola, exercitação do padrão coordenativo da corrida preparatória para o remate em suspensão.</p> <p>3: deslocamento à retaguarda no banco sueco seguido de rolamento à retaguarda no colchão.</p> <p>4: em pares, deslocamento lateral nos espaldares. Os pares iniciam o deslocamento nas extremidades do espaldar e</p>

	<p>encontram-se a meio do percurso, devendo definir uma estratégia para passarem um pelo outro e chegarem à extremidade oposta.</p> <p>5: com bola, deslocamento por baixo da mesa. Após sinal do colega, drible em direção aos cones respetivos.</p>
Badminton	<p>1: com raquete, deslocamento em afundo à retaguarda.</p> <p>2: arcos amarelos – pé direito; arcos verdes – pé esquerdo; arcos dispostos lateralmente – dois apoios.</p> <p>3: deslocamento lateral no banco sueco, alterando o lado após cada percurso. Em decúbito ventral no colchão, os alunos realizam sucessivas rotações sobre o eixo longitudinal.</p> <p>4: subida do espaldar, deslocamento lateral, descida do espaldar.</p> <p>5: deslocamento por baixo da mesa. Seguidamente, manipulando um volante, os alunos realizam sucessivos lançamentos com trajetória longa e bombeada em direção aos cones da cor que o colega enunciou, deslocando-se o mais rapidamente possível para que os volantes não toquem o solo.</p>

Avaliação

A avaliação da coordenação motora foi realizada em dois momentos: a 14 de janeiro e a 1 de abril de 2014. O teste de coordenação motora corporal para crianças KTK, elaborado por Schilling e Kiphart (1974), foi o instrumento utilizado para avaliar os alunos que constituíram a amostra.

Para a aplicação das 4 provas do teste KTK, foram utilizados os protocolos e os materiais apresentados no Anexo I.

O quociente motor (QM) obtido a partir da bateria KTK resulta do somatório dos quocientes obtidos nos seguintes testes: Equilíbrio à Retaguarda (ER), Salto Monopedal (SM), Salto Lateral (SL) e Transposição Lateral (TL). O quociente de cada teste obtém-se, relacionando a pontuação obtida em cada

item do teste com a idade da criança, a partir da consulta das tabelas normativas que constam do manual da bateria. O QM permite classificar as crianças segundo o seu nível de desenvolvimento coordenativo: (1) Perturbações da coordenação (QM inferior a 70); (2) Insuficiência coordenativa (QM ≥ 71 e ≤ 85); (3) Coordenação normal (QM ≥ 86 e ≤ 115); (4) Coordenação boa (QM ≥ 116 e ≤ 130); (5) Coordenação muito boa (QM ≥ 131 e ≤ 145).

Procedimentos estatísticos

Para a descrição e caracterização das variáveis, foram utilizadas medidas de tendência central (média aritmética) e de dispersão (desvio padrão, valor mínimo e máximo). Com o propósito de identificar a eficácia do programa de treino na coordenação motora foi utilizada a análise de variância de medidas repetidas. O nível de significância foi estabelecido em 5%. Para a análise estatística das variáveis, foi utilizado o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®) versão 20.

4.4.5. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados serão apresentados de forma a permitir observar a possível existência de efeitos da aplicação de um programa de treino na coordenação motora dos alunos. Primeiramente, serão apresentados os resultados das medidas descritivas, depois analisaremos as diferenças entre os grupos em cada momento de avaliação e, seguidamente, as diferenças intragrupo entre os resultados obtidos no primeiro momento e os resultados obtidos no segundo momento de avaliação. Por último, será apresentado um gráfico representativo da evolução da média do QM de cada grupo ao longo do período de intervenção.

Os primeiros resultados referem-se às medidas descritivas básicas (média, desvio padrão, valor mínimo e máximo) das pontuações dos grupos experimental e de controlo nos 4 testes da bateria KTK em cada momento de avaliação.

Quadro 3- Apresentação das medidas descritivas (valores médios, desvios-padrão, valores mínimos e máximos) em cada grupo e no total da amostra dos quatro testes da bateria KTK e do QM em cada momento de avaliação.

	1ª avaliação		2ª avaliação	
	M±dp	min-máx	M±dp	min-máx
Grupo de Controlo				
ER	90,25±15,77	65-114	86,63±14,83	67-113
SM	97,5±16,59	62-116	99,88±13,95	72-114
SL	90,94±25,37	59-138	89,38±23,15	54-143
TL	72,13±16,78	48-101	77,81±17,44	49-115
QM	84±19,79	55-111	85±19,39	56-124
Grupo Experimental				
ER	91±19,28	52-120	93,08±19,13	59-120
SM	93,27±18,06	57-115	104,31±11,98	61-116
SL	103,04±21,53	53-138	108,46±18,07	73-138
TL	82,54±15,59	56-127	103,65±18,61	71-143
QM	90,19±19,57	42-121	103±17,37	60-131
Amostra Total				
ER	90,71±17,82	52-120	90,62±17,71	59-120
SM	94,88±17,43	57-116	102,62±12,78	61-116
SL	98,43±23,52	53-138	101,19±21,98	54-143
TL	78,57±16,65	48-127	93,81±22	49-143
QM	87,83±19,65	42-121	96,14±20	56-131

Analisando o Quadro 3, podemos constatar que, no grupo experimental, as médias dos quocientes obtidos em todos os testes que constituem a bateria KTK e o QM revelam um aumento do primeiro para o segundo momento de avaliação; este resultado reforça a afirmação anteriormente apresentada por Lopes et al. (2003), no que diz respeito à possibilidade de melhoria das capacidades coordenativas através do treino, principalmente quando as causas estão relacionadas com a reduzida experiência motora. Outro indicador relevante está associado aos valores mínimos apresentados pelo mesmo grupo, uma vez que se verifica um aumento nos quocientes obtidos da primeira para a segunda avaliação. Assim, podemos constatar que o grupo experimental evolui positivamente nos resultados de todos os testes, corroborando a perspectiva de que a realização de um programa de treino específico no início das aulas se traduz em melhorias nas capacidades coordenativas dos alunos.

Relativamente ao grupo de controlo, verificamos que existem melhorias na média dos resultados dos testes SM, TL e no QM. Apesar de este grupo não ter sido submetido a um programa de treino especializado, as melhorias

apresentadas podem ser explicadas, referenciando um estudo realizado por Zaichkowsky et al. (1978) com crianças dos 7 aos 12 anos, cujos resultados indicam que a participação em atividades físicas organizadas tem efeitos positivos no desenvolvimento da coordenação motora. Deste modo, a participação do grupo de controlo nas aulas de EF, realizando as atividades planificadas pelo professor, ainda que sem existir a preocupação de preparar situações específicas para o desenvolvimento das componentes da coordenação, pode ter resultado na melhoria coordenativa apresentada. No entanto, essas melhorias são claramente inferiores às do grupo experimental. Este facto, aliado à evolução negativa nos testes ER e SL, pode estar relacionado com a questão de a dinâmica de desenvolvimento da coordenação motora ser muito menor após os 12 anos (Hirtz & Schielke, 1986).

A magnitude dos desvios-padrão, indicadora, genericamente, da variação dos valores individuais em torno da média, revela diferenças interindividuais marcantes em todos os testes, reforçando a ideia de que a escola é um campo muito heterogéneo e que as são turmas constituídas por alunos com níveis de desenvolvimento coordenativo muito diferentes. Um dos motivos poderá estar relacionado com o facto de alguns alunos praticarem modalidades desportivas e outros não.

Quadro 4 – Significância das diferenças entre grupos nos valores médios obtidos nos testes do KTK e no QM, em cada momento de avaliação.

	Significância das diferenças entre grupos	
	1ª avaliação	2ª avaliação
	p	
ER	0,987	0,257
SM	0,452	0,281
SL	0,106	0,005*
TL	0,048*	<0,001*
QM	0,327	0,003*

*p≤0,05

No Quadro 4, estão representadas as significâncias das diferenças entre grupos dos valores médios nos diferentes testes do KTK e no QM, em cada momento de avaliação. A partir da sua análise, verificamos que, na primeira

avaliação, apenas existiam diferenças significativas entre os grupos no teste TL ($p=0,048$). No entanto, no momento da segunda avaliação, as diferenças são estatisticamente significativas nos testes SL ($p=0,005$), TL ($p<0,001$) e no QM ($p=0,003$). Tal alteração de valores permite-nos identificar uma evolução na coordenação motora dos grupos. Portanto, a diminuição nos valores de significância demonstra um aumento das diferenças entre grupos da primeira para a segunda avaliação. No caso dos testes ER ($p=0,257$) e SM ($p=0,281$), apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, o facto de o QM resultar da soma dos quocientes obtidos em cada teste repercute-se nas diferenças estatisticamente significativas entre grupos evidenciadas nos valores do QM ($p=0,003$).

Estes dados, associados aos valores apresentados no Quadro 3, que demonstram melhorias na prestação dos alunos do grupo experimental ao longo da intervenção, permitem afirmar, com clareza, que o programa de treino se revelou benéfico para o desenvolvimento coordenativo dos alunos. Na perspetiva de Hirtz e Schielke (1986), as capacidades coordenativas são cada vez mais consideradas como parte imprescindível da formação corporal de base e como componente importante no treino do jovem desportista. Portanto, o reforço do desenvolvimento coordenativo nas aulas de EF contribui para a formação dos indivíduos, na medida em que eleva a capacidade funcional de todos os processos de condução motora, permitindo a rápida adaptação a diversificadas situações motoras e a aquisição de novas habilidades com maior facilidade (Hirtz, 1986).

Quadro 5 – Significância das diferenças entre os resultados obtidos na primeira avaliação e os resultados obtidos na segunda avaliação, em cada um dos grupos.

	Período de intervenção (1º ao 2º momento)	
	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
	p	
ER	0,299	0,158
SM	<0,001*	0,303
SL	0,006*	0,519
TL	<0,001*	0,064
QM	<0,001*	0,588

* $p\leq 0,05$

No Quadro 5, conseguimos ter a percepção do que realmente aconteceu ao longo da intervenção em cada um dos grupos estudados.

Como já tínhamos verificado na análise do Quadro 3, relativamente às alterações das médias dos resultados obtidos pelo grupo experimental, pudemos constatar que existiram mudanças positivas. Do ponto de vista estatístico, no Quadro 5, podemos observar que as alterações foram significativas nos testes SM ($p < 0,001$), SL ($p = 0,006$), TL ($p < 0,001$) e também no QM ($p < 0,001$), confirmando o efeito positivo resultante da aplicação do programa de treino. Apesar das melhorias verificadas no teste ER (aquando da análise do Quadro 3), estas não foram significativas ($p = 0,299$). Este facto pode estar relacionado com o desenvolvimento diferenciado das capacidades coordenativas. Segundo Bianchi (2009, p. 20), *“Apesar da tendência para o desenvolvimento unitário das capacidades coordenativas, este decorre de forma diferenciada de capacidade para capacidade.”* A mesma autora (2009) declara que a capacidade coordenativa de orientação espacial é a que se desenvolve numa fase mais tardia e só termina o seu desenvolvimento na idade correspondente ao jovem adulto. Assim, tendo em conta que a realização do teste de ER envolve preponderantemente a capacidade de orientação espacial, a evolução poderá ser menor por se tratar de uma amostra com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.

Ao analisar as alterações que se verificaram no grupo de controlo (Quadro 5), do ponto de vista estatístico, as diferenças entre a primeira e a segunda avaliação não foram estatisticamente significativas em nenhum dos testes da bateria, podendo o mesmo ser constatado ao nível do QM. Estes resultados reforçam a pertinência do desenvolvimento das capacidades coordenativas, enquanto suporte fundamental para a aprendizagem de habilidades motoras, através da aplicação de um programa de treino.

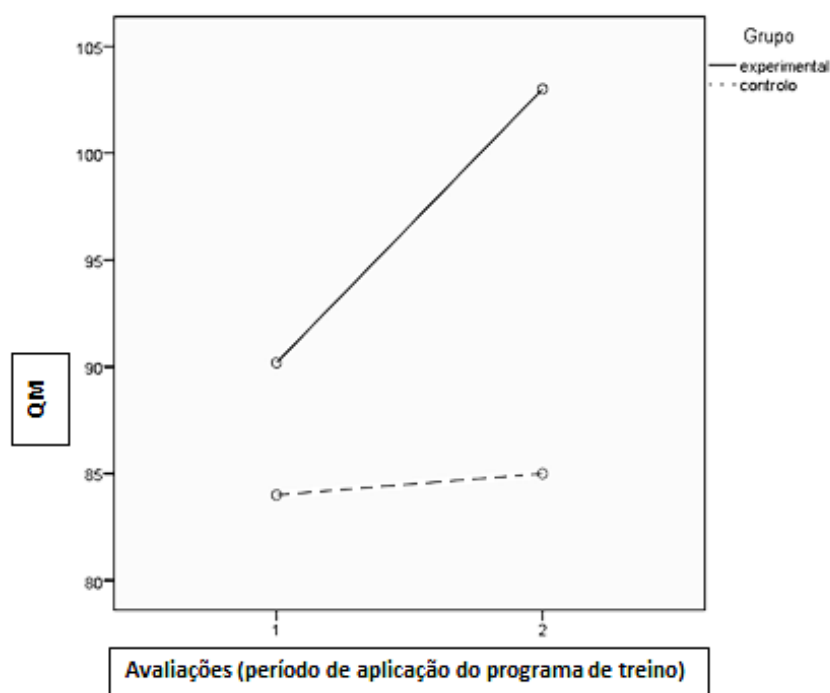


Figura 2 - Comportamento dos valores médios do QM de ambos os grupos em função dos momentos de avaliação.

Através da análise da Figura 2, podemos perceber a evolução do nível de desenvolvimento coordenativo (o QM) em cada grupo, em função dos momentos de avaliação.

O grupo experimental, que foi sujeito à aplicação de um programa de treino de coordenação motora durante a ativação geral das aulas de EF, apresenta uma maior evolução face ao do grupo de controlo.

Na primeira avaliação, o grupo de controlo situava-se no patamar da insuficiência coordenativa (QM = 84) e o grupo experimental no patamar da coordenação normal (QM = 90). Esta diferença no nível de desenvolvimento coordenativo pode dever-se a diferentes oportunidades de prática de atividade físico-motora no passado e ao facto de a escola representar um local de reunião de alunos provenientes de diversos contextos.

No segundo momento de avaliação, os grupos mantiveram-se no mesmo nível de desenvolvimento coordenativo, isto é, o grupo de controlo manteve-se no patamar da insuficiência coordenativa (QM ≥ 71 e ≤ 85), revelando, no final do período de intervenção, a melhoria de 1 ponto na média do QM dos alunos. Por outro lado, o grupo experimental manteve-se no

patamar da coordenação normal (QM ≥ 86 e ≤ 115), mas apresentou uma evolução positiva em 13 pontos. Assim, a magnitude do incremento é significativamente superior no grupo experimental relativamente ao grupo de controlo, o que reforça a importância de uma intervenção específica, visando a melhoria das capacidades coordenativas dos alunos nas aulas de EF.

Os hábitos de vida da sociedade contemporânea carecem de níveis de atividade física e contribuem para a escassez de vivências motoras por parte das crianças; estas chegam à escola com múltiplas deficiências técnico-coordenativas na realização das habilidades motoras mais básicas. Por sua vez, o aperfeiçoamento coordenativo na EF tem como objetivo conseguir que os alunos possuam, no fim da idade escolar, uma elevada capacidade funcional de todos os processos de condução motora, para, dessa forma, conseguirem adaptar-se a diversificadas situações motoras e ainda aprenderem rapidamente novas habilidades para fins desportivos ou para atividades quotidianas (Hirtz, 1986). Logo, estes resultados demonstram que o défice coordenativo das crianças e jovens, provocado pela fraca experiência motora, pode ser combatido através de uma intervenção específica e direcionada (Lopes et al., 2003). Assim, em função dos objetivos deste estudo, confirma-se a utilidade do programa de treino com vista à formação de indivíduos com uma boa disponibilidade para o movimento e um bom desenvolvimento ao nível das capacidades coordenativas (Hirtz & Holtz, 1987).

Perante a Figura 2 e os resultados dos Quadros 3, 4 e 5, podemos confirmar o efeito positivo da aplicação de um programa de treino no desenvolvimento coordenativo dos alunos, mesmo associando-lhe determinantes específicas das UD em decurso, por forma a rentabilizar o tempo de aula de EF. Por conseguinte, o treino da coordenação motora deve ser, efetivamente, uma preocupação a considerar pelos professores de EF, uma vez que a sua atuação pode influenciar o desenvolvimento dos alunos com vista à obtenção de níveis coordenativos superiores, tornando-os cidadãos mais aptos para responderem às necessidades impostas quer a nível desportivo (visando a promoção do gosto pela prática desportiva) quer a nível de atividades quotidianas.

4.4.6. Conclusões

Neste ponto, apresentamos as principais conclusões decorrentes da investigação descrita e com base nos resultados obtidos.

No que respeita ao grupo experimental, as médias dos quocientes obtidos em todos os testes que constituem a bateria KTK e do QM revelam um aumento do primeiro para o segundo momento de avaliação, com valores estatisticamente significativos no QM e em todos os testes com exceção do ER.

No que concerne ao grupo de controlo, verificam-se melhorias nos resultados dos testes SM e TL, no entanto, do ponto de vista estatístico, as alterações não foram significativas em nenhum dos testes da bateria, podendo o mesmo ser constatado ao nível do QM.

Podemos, então, concluir que a inclusão de um programa de treino para o desenvolvimento das capacidades coordenativas nas aulas de EF, adaptado às UD em decurso, melhora significativamente os níveis de coordenação motora dos alunos.

Assim, é possível afirmar que o treino da coordenação motora deve ser, com efeito, uma preocupação a considerar pelos professores de EF, uma vez que a sua atuação pode influenciar o desenvolvimento dos alunos com vista à obtenção de níveis coordenativos superiores, tornando-os cidadãos mais aptos para responder às necessidades impostas quer a nível desportivo quer a nível de atividades inerentes ao quotidiano.

Para investigações futuras, sugerimos a constituição da amostra com um maior número de sujeitos e uma maior duração do período de intervenção. Também sugerimos um controlo de variáveis mais efetivo, por exemplo, em consonância com as lecionadas ao grupo experimental.

4.4.7. Bibliografia

Bianchi, M. (2009). *Avaliação da coordenação motora em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, em função do sexo, do escalão etário e do índice de massa corporal*. Porto: Maria Bianchi. Dissertação de Mestrado

apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. (3 ed.). São Paulo: Phorte.
- Hirtz. (1986). Rendimento desportivo e capacidades coordenativas. *Revista Horizonte*, 3(13), pp. 25-29.
- Hirtz, P., & Holtz, D. (1987). Como aperfeiçoar as capacidades coordenativas. Exemplos concretos. *Revista Horizonte*, 3(17), pp.166-171.
- Hirtz, P., & Schielke, E. (1986). O desenvolvimento das capacidades coordenativas nas crianças, nos adolescentes e nos jovens adultos. *Revista Horizonte*, 3(17), pp. 83-88.
- Kiphard, E. J. (1976). *Insuficiências de movimientos y coordinación en la edad de La Escuela Primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Lopes, V. P., Maia, J. A. R., Silva, R. G., Seabra, A., & Morais, F. P. (2003). Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(1), 47-60.
- Mota, J., & Appell, H. (1995). *Educação da saúde: aulas suplementares de Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schilling, F., & Kiphard, E. J. (1974). *Körperkoordinationstest für Kinder, KTK*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Vasconcelos, O. (2000). Capacidades Coordenativas. In P. Gomes (Ed.), *Educação Física no 1º Ciclo* (pp. 102-129). Porto: Edição FCEDF - UP e CMP/Pelouro do Fomento Desportivo.
- Zaichkowsky, L. O., Zaichkowsky, L. B., & Martinek, T. J. (1978). Physical activity, motor development, age and sex differences. In F. Landry & W. Orban (Eds.), *Motor Learning, Sport Psychology and Didactics os Physical Activity*. Miami: Symposia Specialists.

5. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

O EP representou o culminar de um ciclo repleto de aprendizagens e de desenvolvimento de competências para a minha formação, em geral, e para o meu desempenho na docência, em particular.

A formação inicial proporcionou-me a aquisição de conhecimentos numa constante relativização: associava-se-lhes frequentemente o termo “depende”, considerando sempre a interrogação como primeiro passo para a mobilização desses mesmos conhecimentos face a situações contextualizadas. De facto, esta preocupação era tão sublinhada que o incentivo sistemático à melhoria das minhas práticas, à justificação das a(tua)ções empreendidas, com conhecimento sustentado, e à sua posterior análise promoveu um processo reflexivo sistemático, a ponto de marcar a própria aprendizagem dos intervenientes no processo de ensino presentes neste documento (o aluno e o professor, respetivamente), para não me referir a mim mesmo nesse duplo papel (o de formando numa instituição de ensino superior; o de formador numa escola do Ensino Básico).

Na crescente consciencialização de que o processo reflexivo d(ar)á, certamente, lugar a uma atuação docente cada vez mais sustentada e fundamentada, está aqui uma das contribuições mais significativas para o reconhecimento de um processo de ensino e aprendizagem que procura constatar e acompanhar a diferença e a mudança (dos saberes, dos indivíduos, dos tempos e dos espaços de atuação docente). Concluída a experiência de EP, corroboro a afirmação de Rink (1993) e atesto que o meu desenvolvimento profissional não termina com a obtenção de um diploma, uma vez que as competências adquiridas foram e continuarão a ser conquistadas, ativadas e atualizadas em contextos e segundo propósitos que as moldarão ao que o dia-a-dia e uma formação contínua permitirão desenvolver.

Focando o trabalho desenvolvido na escola em que estagiei, para além das oportunidades de prática pedagógica, a integração em diversos grupos (NE, Grupo disciplinar, Departamento, entre outros) foi muito enriquecedora ao nível dos conhecimentos e do desenvolvimento das competências, pela promoção de troca de ideias e de experiências, que conduziram a práticas mais

adequadas às exigências da situação e à criação de sentimentos de pertença a uma instituição educativa; de identidade e representação profissional na docência.

O trabalho cooperativo em NE promoveu muita partilha de conhecimentos e de experiências, determinante para o meu desenvolvimento profissional. As atividades organizadas pelos estagiários foram exemplo do trabalho motivado e positivo desenvolvido em conjunto na escola. A constituição do grupo por elementos provenientes de áreas muito distintas representou uma mais-valia para a familiarização com dinâmicas e experiências que abrem perspectivas na ativação de diferentes práticas desportivas; para a partilha de pontos de vista diversificados sobre o modo de se observar a realidade; e para a construção de conhecimento. A partir dos momentos de observação, supervisão e posterior discussão em NE, adquiri novos saberes e novas formas de os ativar, consequentes de um entendimento coletivo e mais enriquecido, apoiado no processo de reflexão. Da mesma forma, tive também a oportunidade de absorver diferentes perspectivas sobre a minha prestação enquanto docente, tendo aprendido formas diversificadas para o ensino dos vários conteúdos e contribuído para o desenvolvimento profissional dos meus colegas.

A realização deste trabalho revelou-se-me uma ferramenta de aprendizagem relevante, na medida em que permitiu a reflexão sobre as práticas e a simultânea investigação aprofundada dos pressupostos que as suportam (ou não) na literatura da especialidade. Sem este trabalho, a experiência de prática pedagógica perderia parte da sua dimensão educativa, por, a título pessoal, não se realizar um confronto entre a a(tua)ção docente vivenciada e a literatura das ciências da educação, em geral, e das ciências do desporto, em particular.

A este último nível, inclusivamente, não posso deixar de referir um pequeno estudo levado a cabo aquando do EP, surgido da necessidade de desenvolver a coordenação motora numa das turmas do 7º ano de escolaridade, que apresentava dificuldades na aprendizagem de padrões coordenativos fundamentais para a execução das habilidades motoras

contempladas nos conteúdos programáticos. Com ele, pude globalmente verificar que a inclusão, nas aulas de EF, de um programa de treino para o desenvolvimento da coordenação motora, melhora significativamente os níveis de coordenação motora dos alunos, pelo que, em termos de prática pedagógica, considero importante que este tipo de intervenção seja uma preocupação a considerar pelos professores de EF. A sua atuação pode influenciar o desenvolvimento dos alunos com vista à obtenção de níveis coordenativos superiores, tornando-os cidadãos mais aptos para responder às necessidades impostas quer a nível desportivo quer a nível de atividades quotidianas.

Em jeito de término, e no que respeita a perspetivas futuras, no plano das intenções (ou talvez até mesmo dos sonhos, pelas hipóteses remotas que se afiguram de que tal aconteça), espero um dia voltar à realidade vivida durante o ano letivo transato, com a oportunidade de ingressar numa escola que me propicie condições de desenvolvimento na formação e na profissionalidade. No plano da realidade (pelo menos, a mais imediata), vou procurar aplicar os conhecimentos e ferramentas que a formação na FADEUP me proporcionou em áreas como academias e clubes, onde o treino e a EF me permitam viver com e para o Desporto.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *A construção social da realidade* (20 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno – Repercussões a Nível da Supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8). 133-148.
- Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for Physical Education. *Journal of Physical Education & Health Social Perspective*, 2(3), 53.

- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir* (8ª ed ed.). Porto: Asa Editores SA.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: the theory of the multiple intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). *Controlo motor e aprendizagem. Fundamentos e aplicações*. Lisboa: Edições FMH
- Gould, D., & Roberts, G. (1982). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), 214-230.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: David McKay Company, Inc.
- Karsten, L. (1998). Growing up in Amsterdam: Differentiation and Segregation in Children's Daily Lives. *Urban Studies*, 35(3), 565-581.
- Kwak, E. (2005). The immediate effects of various Task presentation types on Middle School Students' Skill Learning. *Internacional Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C., & Rodrigues, M. d. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (1991a). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 1-20.
- Lima, L. (1991b). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, 4(2-3), 141-153.

- Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control concepts and applications* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e Treino. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Matos, Z. (2013a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2013b). *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2013-2014*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2ª ed ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: FCDEF-UP.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens razões e finalidades* (p. 607). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores de Profissão Docente. In L. Chantraine-Demilly (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*: Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Educa.
- Patrício, M. F. (1993). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa* (2ª ed ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2006). *Manual do Diretor de Turma - Contextos, Relações, Roteiros* (3 ed.). Porto: ASA Editores.
- Portman, P. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth grade students in elementary and middle schools. *Journal of teaching in physical education*, 14, 445-453.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar - 2010/2013.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.
- Rodrigues, E. A. G. (2009). *Supervisão pedagógica: desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance from principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
- Tonello, M., & Pellegrini, A. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107-114.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of teaching in physical education*, 8, 280-297.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zwozdiak-Myers, P. (2010). Communication in PE. In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: a companion to school experience* (3rd ed ed., pp. 61-79). Abingdon: Routledge.

7. ANEXOS

Anexo I – materiais e protocolo para aplicação da bateria de testes KTK

Equilíbrio à retaguarda

- Material: 3 traves de madeira com 300cm de comprimento, 3cm de altura e com uma largura de 3, 4, 5 e 6cm, respetivamente, sendo apoiadas em suportes transversais distanciados uns dos outros 50cm. Com estes suportes, as traves distam 5cm do solo. Para assinalar o ponto de partida e de chegada utilizam-se as plataformas da prova “Transposição lateral”.
- Descrição da prova: o aluno encontra-se em pé e parado na plataforma para iniciar um deslocamento à frente; para na segunda plataforma, por uns momentos, com pés juntos. Seguidamente inicia o deslocamento à retaguarda, que será objeto de avaliação.
- Orientações: os deslocamentos realizam-se por ordem decrescente de largura das traves, sendo permitido um ensaio prévio, por trave, através de um deslocamento à frente e outro à retaguarda. Cada aluno realiza 3 tentativas por trave, o que perfaz 9 tentativas. O avaliador conta, em voz alta, o número de apoios à retaguarda (pontos de valorização) até que o aluno toque com um pé no solo ou atinja 8 pontos. O avaliador não contabiliza como ponto de valorização o primeiro apoio na trave. Por tentativa, por trave, contabiliza-se um máximo de 8 pontos.
- Resultado: somatório de todos os apoios à retaguarda nas 9 tentativas.

Salto Monopedal

- Material: 12 placas em espuma com as seguintes dimensões: 50 cm x 20 cm x 5 cm.
- Descrição da prova: o aluno salta, a um pé (direito e esquerdo) por cima de uma ou mais placas de espuma sobrepostas, colocadas transversalmente à direção do salto.
- Orientações: o aluno realiza um pré-exercício, com duas tentativas por pé, de acordo com a altura recomendada por Shilling (1974) para cada

idade. O aluno deve ter um espaço de cerca de 150 cm para a tomada de balanço a um pé. O balanço é realizado com uma deslocação a um pé-coxinho. A receção deverá ser feita com o mesmo apoio com que inicia o salto. Após a receção, comprovando a segurança na execução, o aluno deve ainda realizar mais 2 apoios, sempre com o mesmo pé a tocar no solo. Como a amostra é constituída por alunos entre os 11 e os 14 anos de idade, a altura inicial no presente estudo é de 35 cm. A criança realiza um exercício prévio de 2 tentativas por pé. Por altura a avaliar são permitidas 3 tentativas por pé. São atribuídos 3 pontos por pé se o salto é realizado à 1ª tentativa, 2 pontos à 2ª e 1 ponto à 3ª tentativa. Caso o aluno não obtenha êxito na altura recomendada para a sua idade, a altura inicial será de 5 cm.

- Resultado: somatório dos pontos conseguidos com o pé direito e o pé esquerdo em todas as alturas testadas com êxito.

Salto lateral

- Material: uma tábua com as seguintes dimensões: 100 cm x 60 cm x 2 cm. A tábua é dividida no sentido longitudinal, por uma régua de madeira com as seguintes dimensões: 60 cm x 4 cm x 2 cm. Um cronómetro.
- Descrição da prova: o aluno coloca-se numa das metades da tábua com os pés juntos. Ao sinal, salta lateralmente, com ambos os pés, durante 15 segundos e tão rapidamente quanto possível de um lado para o outro da régua.
- Orientações: são realizados 5 saltos como ensaio. A direção do deslocamento é escolhida pelo aluno. Se durante a realização do teste, a criança tocar no solo com as mãos ou com os pés, ou esta for interrompida, o avaliador deve mandar continuar. Se as falhas persistirem, deve interromper a tarefa e realizar nova demonstração. Só são permitidas duas tentativas sem sucesso. O primeiro ponto corresponde ao momento em que o aluno coloca os pés do outro lado da plataforma. O número de transposições efetuadas corresponde ao número de pontos alcançados. Durante a execução da prova o avaliador

conta os pontos em voz alta. A prova é constituída por duas tentativas válidas de 15 segundos cada, com 10 segundos de intervalo.

- Resultado: somatório das duas tentativas.

Transposição Lateral

- Material: duas plataformas de madeira com as dimensões de 25 cm x 25 cm x 1,5 cm, apoiadas em 4 pés de 3,5 cm de altura. um cronómetro.
- Descrição da prova: as plataformas encontram-se colocadas no solo, uma ao lado da outra e distanciadas cerca de 12,5 cm. O aluno coloca-se em pé numa das plataformas, por exemplo a do seu lado direito. Ao sinal, pega com as duas mãos na plataforma que se encontra ao seu lado esquerdo, colocando-a ao seu lado direito. De imediato desloca-se para esta plataforma. Repete a manobra durante 20 segundos.
- Orientações: a direção do deslocamento é escolhida pelo aluno. Se durante a realização da prova, ele tocar no solo com as mãos ou com os pés, o avaliador deve mandar continuar. Se as falhas persistirem, deve interromper a tarefa e realizar nova demonstração. O primeiro ponto corresponde ao momento em que o aluno coloca a plataforma à sua esquerda ou à sua direita e o segundo ponto ao momento em que se desloca (salta) para cima dela. O número de transposições efetuadas corresponde ao número de pontos alcançados. Durante a execução da prova o avaliador conta os pontos em voz alta. A prova é constituída por duas tentativas.
- Resultado: somatório dos pontos realizados nas duas tentativas.